

32



**BAYBURT
UNIVERSITY**

JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY

VOL: 16
ISSUE: 32
YEAR: 2021
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



**BAYBURT
ÜNİVERSİTESİ**

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 16
SAYI: 32
YIL: 2021
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

Sahibi

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

Yöneticisi

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Editör

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Yardımcı Editörler

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLDEN

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Alan Editörleri

Doç. Dr. Gürkan YILDIRIM

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK

Doç. Dr. Murat KUL

Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Emrah DOLGUNSÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Kürşad KARA

Dr. Öğr. Üyesi Mete Yusuf USTABULUT

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKI (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Prof. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üni.)

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa CİN (Giresun Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ (Marmara Üni.)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)

Doç. Dr. Suat TÜRKÖĞÜZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Owner

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

Management

Professor Sedat MADEN (Dean)

Editor

Professor Sedat MADEN (Dean)

Associate Editors

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK

Asst. Professor Bahadır GÜLDEN

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Editorial Boards

Assoc. Professor Gürkan YILDIRIM

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK

Assoc. Professor Murat KUL

Assoc. Professor Yavuz DEĞİRMENCİ

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Emrah DOLGUNSÖZ

Asst. Professor Fatih DEMİR

Asst. Professor Kürşad KARA

Asst. Professor Mete Yusuf USTABULUT

Asst. Professor Tuğba ASLAN

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKI (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

Professor Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)

Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Professor Gülden UYANIK (Marmara University)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Hasan KAYA (Erciyes University)

Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Professor Mustafa CİN (Giresun Üniversitesi)

İletişim/ Contact

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, 69000 / BAYBURT e-mail: bayef@bayburt.edu.tr

Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Professor Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)
Professor Nesrin ÖZDENER (Marmara Üniversitesi)
Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)
Professor Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)
Professor Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)
Professor Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)
Professor Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)
Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)
Assc. Prof. Suat TÜRKOĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA
Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL
Arş. Gör. Okan YETİŞENSOY

Dil Sorumlusu

Öğr. Gör. Muhammed ATMACA

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Ömer Murat KADEŞ

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda iki sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Layout Editors

Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA
Res. Assist. Mustafa ÖZGÖL
Res. Assist. Okan YETİŞENSOY

Language Editor

Lecturer Muhammed ATMACA

Cover Design

Lecturer Ömer Murat KADEŞ

Journal of Bayburt Education Faculty -BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes two issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2021 Cilt: 16, Sayı: 32

Hakem Listesi

Prof. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent AKBABA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Emine KOLAÇ	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Emre ÜNAL	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe Üniversitesi
Doç Dr. Adem BELDAĞ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç Dr. Dilek KARIŞAN	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç Dr. Halil İbrahim KAYA	Kafkas Üniversitesi
Doç Dr. Koray KASAPOĞLU	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Nuray ZAN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç Dr. Osman ÇEPNİ	Karabük Üniversitesi
Doç Dr. Ömer Faruk İSLİM	Mersin Üniversitesi
Doç Dr. Özgür BABAYİĞİT	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç Dr. Sezgin DEMİR	Fırat Üniversitesi
Doç Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ	Bayburt Üniversitesi
Doç Dr. Yusuf ZORLU	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman SEFALİ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alper KARTAL	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail GÜRLER	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üni.
Dr. Öğr. Üyesi Kadir KAPLAN	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap KARACİL	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüde DOĞAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nihan TURHAN
Dr. Öğr. Üyesi Rifat Ramazan BERK
Dr. Öğr. Üyesi Tarık SOYDAN
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TAŞYÜREK
Dr. Kübra OKUMUŞ DAĞDELER
Dr. Mahmut BOZKURT

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Sinop Üniversitesi

İçindekiler

Arastırma Makaleleri

- 277-303 Öğretmen Adaylarının Modsal Betimleme Kullanımları ve Modsal Betimleme Kullanımına Dair Görüşleri
Elif SÖNMEZ Esra KABATAŞ MEMİŞ Muhittin ÖZ
- 304-328 Matematik Öğretmen Adaylarının Kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Yerleştirebilme ve Soru Yazabilme Becerilerinin İncelenmesi
Duygu ALTAYLI ÖZGÜL Kübra POLAT
- 329-348 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi
Rifat Ramazan BERK Fatma AÇIK
- 349-374 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi
Erkan AYDIN Muhammed TUNAGÜR
- 375-394 Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma
Mehmet Yücel YEDİYILDIZ Adem BELDAĞ
- 395-409 Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Oryantasyon Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Emre YILDIZ Yeter ÜNLÜ
- 410-442 Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Becerisi İçin Bir Test Geliştirme Çalışması: Karma Yöntem Araştırması
Neslihan ÇAM Feride ERCAN YALMAN
- 443-459 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Edip TUT Ceren ÇEVİK KANSU
- 460-475 Dikkat Düzeyi Düşük Olan 11-13 Yaş Aralığındaki Öğrencilerde Dart Egzersizlerinin Etkisi
Serkan VAROL Mutlu TÜRKMEN
- 476-515 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan "Kronoloji" Kavramına İlişkin Algıları
Kerem BOZDOĞAN Cemal GÜVEN
- 516-547 Öğrencilerin ve Öğretim Görevlilerinin Bakış Açısından Ana Dili İngilizce Olan ve Ana Dili İngilizce Olmayan Öğretim Görevlileri
Elif Nur SEZGİN Ahmet ÖNAL
- 548-572 İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulların Geliştirilmesi Gereken Alanlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi
Esen ALTUNAY Pelin PİŞTAV AKMEŞE Gül ERCAN
- 573-600 Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi
Nurullah DÜZEN, Fatma Çağlayan DİNÇER

Sistematik Derleme ve Meta Analiz

- 601-624 Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi Konusunda Yazılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi: Bir İçerik Analizi
Işın SEVER
- 625-654 Türkiye'de İngilizce Dersi Öğretim Programlarındaki Değişim Üzerine Araştırmalar: Bir Meta-Sentez Çalışması
Yasemin KARSANTIK Esed YAĞCI

Öğretmen Adaylarının Modsal Betimleme Kullanımları ve Modsal Betimleme Kullanımına Dair Görüşleri

Elif Sönmez*, Esra Kabataş Memiş**, Muhittin Öz***

Makale Geliş Tarihi: 21/04/2020


Makale Kabul Tarihi: 03/10/2020


DOI: 10.35675/befdergi.724366


Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının oluşturdukları sorularda çoklu modsal betimlemeleri kullanma durumları ve öğretim sürecinde modsal betimleme kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde yürütülen çalışmaya, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Bölümlerinden 188 öğretmen adayı katılmıştır. Fen bilimleri öğretmen adayları “Kuvvet ve Hareket”; matematik öğretmen adayları “Fonksiyonlar” konularında üç adet soru hazırlamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının oluşturacakları sorulardaki modsal betimlemeleri kullanma durumlarını ve öğretim sürecinde modsal betimleme kullanımı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkaracak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket katılımcılara uygulanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Analiz sonucunda, öğretmen sorularının Bloom taksonomisine göre bilişsel olarak hatırlama, anlama ve uygulama seviyelerinde olduğu görülmüştür. Sorularda yazı ve matematiksel ifadelere ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının en önemli gördükleri ve öğretmenlik sürecinde etkili olarak kullanabileceklerini düşündükleri şekil, grafik, diyagram gibi modları sorularında kullanmadıkları dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları mod kullanımının öğrencilerde kavramayı, anlamayı, somutlaştırmayı kolaylaştırdığı, derse ilgiyi artırdığı ve bireysel farklılıklar doğrultusunda kullanılmasının öğretim ortamını zenginleştireceğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: *Bilimsel okuryazarlık, Bloom taksonomisi, çoklu ortamda öğrenme, modsal betimleme*

* Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kastamonu, Türkiye, esonmez@kastamonu.edu.tr ORCID: 0000-0003-0056-7907 

** Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye, ekmemis@kastamonu.edu.tr ORCID: 0000-0002-8272-0516 

*** Milli Eğitim Bakanlığı, Kastamonu, Türkiye, oz37oz@hotmail.com ORCID: 0000-0002-1654-4526 

Kaynak Gösterme: Sönmez, E., Kabataş Memiş, E., & Öz, M. (2021). Öğretmen adaylarının modsal betimleme kullanımları ve modsal betimleme kullanımına dair görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 277-303.

Pre-Service Teachers' Use of Modal Representations and Opinions about Modal Representations

Abstract

In this study, it is aimed to examine the preservice teachers' using the multiple modal representation types and their opinions about the use of modal representation types in the teaching process. A total of 188 preservice teachers, in Science Education and Mathematics Education, participated in the study. Preservice science teachers prepared "Force and Movement; Preservice mathematics teachers prepared 3 questions on "Functions". In addition, a questionnaire that will reveal their about perception of modal representation was applied. As a result of the descriptive content analysis, it has been observed that the questions are at cognitive remembering, understanding and applying levels according to Bloom's taxonomy. Participants focused on text and mathematical expressions in their questions. In addition, it is noteworthy that participants do not use the mods, such as drawings, graphics, diagrams, which they consider most important and that they think they can use effectively in the teaching process. Participants stated that the use of mod facilitates the comprehension, understanding, and concretization intengible concept of students, increases the interest in the lesson.

Keywords: Bloom's taxonomi, modal representation, multimedia learning, science literacy

Giriş

Son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarında ve geliştirilen eğitim programlarında "bilim okuryazarlığı" kavramı ile sıklıkla karşılaşmaktadır. Feinstein (2011), bilim okuryazarlığını okuma, yazma ve dili kullanarak anlamlandırma ile öğrenmeyi sağlayan okuryazarlık becerileri olarak ifade etmektedir. Çepni, Bacanak ve Küçük (2003) ise bilim okuryazarlığını: bilimsel kavram, teori, yasa ile bilimsel araştırma yöntemini bilme; fen, teknoloji, toplum ilişkisini anlama; okulda öğrenilen bilgileri günlük yaşamda problem çözmeye, açıklama yapmada, karar vermede kullanabilme; bilimsel içerikli yayınları yazabilme, okuyabilme, anlayabilme ve tartışabilme; üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme olarak ifade etmiştir. Bu yeterlilikler göz önüne alındığında, bilim okuryazarlığında bilimsel iletişimin önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Norris ve Phillips (2003) dilin öğrenmedeki rolüne dikkat çekerek bilim okuryazarlığının temel anlamında okuduğunu anlama, yazma ile muhakeme etme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanma, türetilmiş anlamında ise bilgiyi öğrenme yeteneği ve eğitimi olduğunu vurgulamıştır. Türetilmiş anlamında bilim okuryazarlığı, bilimsel teoriler, kanunlar hakkında uygulamaları, bilimsel kavramları, bilimin doğasını, fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisini, bilimsel ilkeleri ve bilimin sosyal yönünü kapsamaktadır (Yore, Bizans & Hand, 2003)

Bilim okuryazarlığı terimi zaman içinde çok sayıda alt dala ayrılmış ve bunlardan birisi de matematik okuryazarlığı olmuştur (Çepni vd., 2003). Genel bir ifadeyle

matematik okuryazarlığı, günlük hayatta karşılaşılan problemlerin matematiksel olarak anlamlandırılması ve çözüme kavuşturulmasına yönelik uygulamalar üzerine düşündürmektedir (Meaney, 2007). Matematik okuryazarlığı, öğrencilerin matematik problemlerinin çözebilmeleri, yorumlamaları, fikirlerini etkileyici bir şekilde analiz etmeleri, bir sonuca varmaları ve anlatmaları ile ilgilidir (Uysal & Yenilmez, 2011). Yore, Pimm ve Tuan (2007) ise, temel anlamda matematik okuryazarlığını bilişsel ve üst bilişsel becerileri, matematiksel düşünmeyi, sayısal gerekçelendirmeyi, zihinsel alışkanlıkları, matematiksel dili, iletişim ve bilgi teknolojilerinin içerdiğini ifade etmiştir. Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere araştırmacılar, matematik okuryazarlığında matematiksel dili kullanarak düşüncelerin ifade edilmesine yani iletişim unsurlarına dikkat çekmiştir. Dilin bilimde kullanılan her türlü temsili içerebileceği düşünüldüğünde, çoklu gösterimlerin etkili bir bilimsel iletişim aracı olduğu ve bilim okuryazarlığının bu gösterimlere dair yeterlilikleri içerdiği söylenebilir.

Sınıflardaki iletişim ortamı düşünülecek olursa; her an dilin sembolik unsurlarının (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen öğrenci arasındaki iletişimde öğretmenin, ders programı doğrultusunda konu alan bilgisini farklı düzeylere göre uyarlayan bir rolü olduğu söylenebilir (MEB, 2017). Dahası öğretmenin amacının öğretim programlarının da hedefi olan; öğrencilerin bilim okuryazarı olmalarını sağlamak olduğu belirtilebilir. Öğrenciler ise bilim okuryazarı olma yolunda bilimsel metinlerin nasıl yorumlanmasını öğrenmelidirler. Bu süreçte öğrenciler betimlemelerin yorumlanmasına ve yapılandırılmasına ihtiyaç duyacaklardır (Waldrup, Prain & Carolan, 2006). Bazı bilişsel süreçlerin bilim okuryazarlığı alanında özel bir önem taşıdığı görülmektedir. Belirtilen bu bilişsel süreçler: tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle akıl yürütme, eleştirel düşünme, verilerin tabloya aktarılması ve tablodaki bilgilerle grafik oluşturarak verileri dönüştürme, düşüncelerin ifade edilmesi, verilere dayalı açıklamalar yapma, belirli modellere göre düşünme ve matematiği kullanmadır (MEB, 2010). Bireylerin hem okuma yazma becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları hem de farklı modları kullanarak ve hatta birbirine dönüştürüp düşüncelerini betimleyerek ifade etmeleri bilim okuryazarı olabilmeleri için gereklidir (Yore & Treagust, 2006). Bu bilgiler ışığında öğrencilerin bilim okuryazarı olarak yetişmesinde öğretmenlerin bilimsel anlayışı desteklemek için birden fazla gösterimin kullanılmasına imkân veren öğrenme ortamı oluşturmasının önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Gösterimler ile ilgili literatür incelendiğinde “çoklu betimlemeler (multiple representations)” ve “çoklu modsal betimlemeler (multi modal representations)” olmak üzere iki kullanımı olduğu görülmektedir (Won, Yoon & Treagust, 2014; Yeşildağ Hasançebi & Kartal, 2018). Çoklu betimleme (multiple representations) benzer ya da aynı kavramın farklı gösterimlerle ifade edilmesidir (Tang, Delgado & Moje, 2014). Bir başka ifade ile aynı kavramın gösterimlerle tekrar tekrar kullanımınıdır. Tang ve diğ. (2014) çoklu modsal betimlemeleri, öğrenme ile ilişkilendirilen bir ya da daha fazla gösterimin genellikle dilsel, tasvirsel ve sembolik

özellik içeren çeşitli modlarla birleştirilmesi, bütünleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Bu kavram ikili ya da daha fazla tek moddan oluşan betimlemelerin organizasyonu ile modellenmesi olarak da ifade edilebilir (Bernsen, 1994). Dolayısıyla, herhangi bir kavramın ve bu kavramla ilişkili kavramların betimlenmesinde farklı modları dikkate alarak sunmak “çoklu modsal betimleme” kullanımı olarak nitelendirilebilir. Buradaki farklı modlar resim, matematiksel ifade, grafik, diyagram, metin, tablo gibi çeşitlerdir. Kavramları anlama ve açıklama yapmak için kullanılan farklı modlar öğrenme öğretme süreçlerinde aynı işleve sahip değildir (Márquez, Izquierdo & Espinet, 2006). Farklı modların farklı fonksiyonel özelliklere sahip olduğu ve farklı amaçlar için kullanılabilmesi düşünülmektedir (Kabataş Memiş, 2015). Paivio (1978) farklı modları içeren bir raporun anlamını çıkarabilmek için insanların geçirdikleri zihinsel sürece dair fikirlerini ileri sürdüğü “İkili Kod Teorisi (Dual Coding Theory)” ile açıklamıştır. Bu teoriye göre, sözlü bilgi ve resimsel bilgi farklı bilişsel alt sistemlerde işlenir: sözel sistem ve görüntü sistemi. Kelimeler veya cümleler genellikle yalnızca sözlü sistemde işlenir ve kodlanır, resimler hem görüntü sisteminde hem de sözel sistemde işlenir ve kodlanır. Bu nedenle, görsel bilgi bellekte tek kodlamaya kıyasla çift kodlandığı için metinlerde görsellerin kullanımının bellek artırıcı etkisi olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla, öğrenme ortamlarında çoklu modsal betimlemelerin kullanımının öğrencilerin zihinsel süreçlerini kolaylaştırarak bilgilerin akılda kalmasını kolaylaştıran bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Mayer (1997)’de öğrencilerin, sözlü ve görsel biçimlerdeki bilgileri aktif olarak seçmesinin ve bütünleştirmesinin bilgiyi yapılandırmasını ve bilginin kalıcılığını sağladığını vurgulamıştır. Yani öğrencilerin sınıf ortamında çoklu modsal betimlemeleri kullanmalarının bilim okuryazarlığın yanı sıra öğrenme sürecinin de önemli bir parçası olduğu açıktır.

Eğitmcilerin modları kullanması ve modların potansiyelini anlaması, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için modlardan hangisini seçmesi gerektiği ve bunu yaparken de birbirleri ile uyumunu düşünmelerine yardımcı olabilir (Jaipal, 2010). Kişiler anlatmak istediklerini karşı tarafa aktardıklarında, mesajın doğru biçimde ulaştığından emin olmak isterler ve öğrendiklerini uyumlu bir biçimde düzenleyerek sunmaya çalışırlar. Bu bir organizasyon becerisi gerektirir. Kişiler arası iletişimde dilsel öğelerin, beden dilinin ve görsel betimlemelerin koordine edilmesi, gönderen ve alıcı arasında aktarılacak olan mesajın dönüştürülmesini ve doğru bir biçimde iletilmesini sağlar (Nieminen, Savinainen & Viiri, 2013). Bu organizasyon becerisi ile oluşturulan modsal betimlemelerin öğrenilen bilgi üzerine düşüncelerin gözden geçirilmesini sağladığı da söylenebilir. Ayrıca çoklu betimlemeler doğası gereği öğrencilerin kavramları özetleyerek yorumlamalarını ve açıklanmasını teşvik etmektedir (Cook, Wiebe & Carter, 2008). Dolayısıyla öğrencilerinin modsal betimlemeleri kullanmalarını sağlamak için öğretmenlerin modsal betimlemeleri kullanmak konusunda bir farkındalık taşımaları gerektiği belirtilebilir (Öğdük, 2011). Öğretmenlerin modsal betimlemelere dair farkındalıkları bir derste ya da bir öğrenme materyalini hazırlamada farklı modları düşünerek birbirleriyle uyumlu bir biçimde sunmalarıyla ilişkilidir. Modsal betimlemelerin sunumsal anlamı kavramlarla

ilişkilidir. Bu anlam bir derste neyin merkeze alınacağı ya da dersi etkileyecek materyaller gibi unsurların, koşulların kavramlarla nasıl ilişkilendirilebileceği üzerinden yapılandırılabilir (Jaipal, 2010). Öğrencilerin farklı modsal betimlemeleri oluşturmalarında, betimlemeleriyle ilişkili konuların öğretmenleri tarafından düzenlenmesi hem öğrenciler tarafından kavramsal anlamayı hem de düşünme sürecinde öğretmen bakış açısını geliştirmeyi sağlar (Yeşildağ, 2009). Çoklu betimlemelerle ilgili yapılacak öğretim, öğrencilerin problem çözmelerini sağlayacak tablo, grafik, veri ve fonksiyonlar gibi modların kullanıldığı bir içerikte olmalıdır (Moseley & Brenner, 1997). Benzer şekilde Waldrip ve diğ. (2010) ve Hubber, Tytler ve Haslam (2010), şekiller, oklar ve el ile veya teknik araçlarla yapılan uygulamaların sözel ifadelerle bütünleştirilmesinin öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir.

Fen öğrenmede betimlemeler üzerine yapılan çalışmalar, öğrenme amacıyla oluşturulan metinlerde betimleme kullanımı ve öğrencilerin betimlemeleri organize edebilmeleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Hand vd., 2010). Matematik öğrenmede temsiller olarak ifade edilen betimlemelerle ilgili öğrencilerin veya öğretmen adaylarının betimlemeleri kullanma düzeyleri (İpek & Okumuş, 2010; Delice & Sevimli 2010; İpek & Baran, 2011), betimlemeler arasındaki dönüşümler (Ural 2012; Gürbüz & Şahin, 2015), ders kitaplarında betimleme kullanımı ve dönüşümü (İncikabı & Biber, 2018) üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Özellikle bazı çalışmalarda öğrencilerin çözümler, görsel ve matematiksel anlatımların yer aldığı problemlerin çözümünde rehberliğe ihtiyaç duyduklarını bildirilmiştir (Kohl & Finkelstein, 2007; Kohl & Finkelstein, 2008). Dolayısıyla öğrencilerin modsal betimlemeleri etkin bir biçimde kullanabilmeleri için yeterliliğe sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Ayrıca Russell ve Kozma (2005) betimleme konusunda yeterliliğe sahip öğrencilerin etkin bir biçimde kavramları açıklamak, problemleri çözmek, bulgulardan yola çıkarak tahminde bulunmak, iddialarını desteklemek ve fikirlerini savunmak için çoklu modsal betimlemeleri kullandıklarını ileri sürmüşlerdir.

Bu bilgiler ışığında, anlamlı öğrenmelerin öğretim içeriğinde çoklu modsal betimlemelerin kullanılmasına ve dahası öğretmenlerin içeriği tasarlama konusunda sahip oldukları yeterliliklere bağlı olduğu anlaşılmaktadır. İlgili literatürde öğretmen adaylarının özellikle fen ve matematik öğretim içeriklerinde çoklu modsal betimlemeleri kullanma durumlarının ve öğretimde modsal betimlemelerin kullanımına dair görüşlerinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç olduğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen adaylarının oluşturdukları soruların bilişsel seviyeleri ve sorularda çoklu modsal betimleme türlerini kullanma durumları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde modsal betimleme türlerinin kullanılmasına dair görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Fen Bilgisi ve Matematik öğretmen adaylarının araştırmacılar tarafından belirlenen konularda (Fen Bilimleri için “Kuvvet ve Hareket”; Matematik için “Fonksiyonlar”) oluşturdukları sorulardaki modsal betimleme türlerini kullanma durumlarının ve konu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışma, bir durum ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, tutum gibi özelliklerinin betimlenmesinde kullanılan bir yaklaşım olarak tarama modeline (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009) dayalı olarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu çalışma kapsamında, Türkiye'nin kuzeybatısında yer alan orta ölçekli bir üniversitenin Fen Bilgisi ve Matematik öğretmen adaylarının oluşturdukları sorularda çoklu modsal betimleme kullanım durumları incelenmiştir. Çalışmaya Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 113, Matematik Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 75 olmak üzere toplam 188 öğretmen adayı katılmıştır. Örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasında amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılır (Singh, 2007). Bu araştırma grubunun oluşturulmasında, katılımcıların öğretim sürecinde farklı modsal betimleme türlerini kullanabilmesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma grubu, modsal betimlemelerin kullanımının en sık görüldüğü fen ve matematik alanlarındaki öğretmen adaylarından daha fazla öğretim deneyimlerinin olduğu düşünülerek ilgili bölümlerin 3. ve 4. sınıflarında okuyanların seçilmesi ile oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının oluşturacakları sorulardaki modsal betimleme türlerini kullanma durumlarını ve konu hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından Modsal Betimleme Anketi oluşturulmuştur. Modsal Betimleme Anketi iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım uygulayıcıların modsal betimleme farkındalıklarını ve kullanım durumlarını belirlemek; ikinci kısım ise modsal betimlemelere dair düşüncelerini belirlemek amaçlı hazırlanmıştır. Bu amaç için anketin birinci bölümünde uygulayıcılardan araştırmacılar tarafından belirlenen konularda üç soru hazırlamaları istenmiştir. Konular, öğretmen adaylarının konu alan bilgilerinin soruları hazırlamalarında fark yaratmaması için bölümlere göre belirlenmiştir. Ayrıca bu konular, farklı modların kullanımına elverişli olması göz önünde bulundurularak tercih edilmiştir. Birinci bölümde, iki soru yer almaktadır. Bu sorular, öğretmen adaylarına hazırladıkları sorulara dair modsal betimleme farkındalıklarını ve kullanım durumlarını belirlemeye yöneliktir. Anketin ikinci bölümünde ise; üç soru yer almaktadır. Bu sorularla

öğretmen adaylarının modsal betimlemelere dair düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Sorular, araştırmacıların beklemediği ya da planlamadığı cevapları da alabilmesi ve böylece konuyla ilgili daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olmak için açık uçlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci bölümde iki, ikinci bölümde ise üç olmak üzere beş açık uçlu sorudan oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Bu formda yer alan soru ifadelerinin ihtiyaç duyulan verileri toplama ve kapsama açısından yeterli olup olmadığı ile ilgili eğitim alanında iki uzmandan görüşü alarak kapsam geçerliliği belirlenmeye çalışılmıştır. Uzman değerlendirmesi anket sorularının ihtiyaç duyulan verileri toplamaya uygun ve geçerli bir kapsamda olduğuna yöneliktir. Bu doğrultuda anket soruları kullanılarak bir ön uygulama formu oluşturulmuştur. Bu form hazırlanırken anketin kullanılabilirliğini artırmak için sayfa yapısı ve soruların sıralanışına ilişkin aynı uzmanlardan görüş alınmıştır. Bu formda soruların öğretmen adaylarının kolay cevaplayabilecekleri şekilde sıralanmasına ve dil açısından açık, anlaşılır ve kısa talimatlar kullanılmasına dikkat edilmiştir (Mertens, 1998).

Araştırmanın hedef grubundan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 20 öğretmen adayı ile ön uygulama yapılmıştır. Bazı soruların uygulayıcılar tarafından cevapsız bırakıldığı gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarından soruların anlaşılabilirliği ve cevaplanabilirliği açısından geri bildirimler alınarak anketin yönerge kısmına modsal betimlemeye ilişkin bazı açıklayıcı bilgiler eklenmiştir. Ayrıca ön uygulamada soruların cevaplama süreleri kaydedilerek asıl uygulamada uygun süre (30 dk.) verilmesi amaçlanmıştır. Yapılan düzenlemeler sonrasında, öğretmen adaylarının oluşturacakları sorulardaki modları kullanma durumlarını ve konu hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak beş açık uçlu sorudan oluşan Modsal Betimleme Anketi asıl uygulamada kullanmak üzere hazır hale getirilmiştir. Bu çalışmada, katılımcıların verdikleri cevaplar etik kuralları gereği araştırmacılar tarafından gizli tutulmuş ve kimseyle paylaşılmamıştır.

Verilerin analizi

Sorulara verilen yanıtların kodlanması ve değerlendirilmesi aşamasında araştırmacılar tarafından çalışmaya özgü bir inceleme formu geliştirilmiştir. Bu form soruların revize edilmiş Bloom taksonomisine bilişsel seviyelerine göre dağılımı, kullanılan modsal betimleme türleri, önem sıralaması ve ifade edilen gerekçeler şeklinde bölümlerden oluşmaktadır.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bunun için öncelikle öğretmen adaylarından toplanan anketler dikkatlice incelenmiş ve veriler geliştirilen forma kaydedilmiştir. Rastgele seçilen 20 anketteki veriler araştırma grubundaki bir uzman (öğretim üyesi) ve bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak inceleme formuna girilmiştir. Bu süreçte, Miles ve Huberman (1994: 64) önerdiği şekilde araştırmacıların aynı anket verilerini farklı kategorilere kodlamadıklarına ilişkin güvenilirlik sorununu ortadan kaldırmak için hem belirli bir kategoriye kodlanan kişinin verileri hem de farklı kişilere ait veriler birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bu yolla araştırmacıların verilerin kodlanması sürecinde tutarlı ve

güvenilir olması sağlanmıştır. Kodlamalar sonrasında, inceleme formundaki veriler arasında tutarlılığın olduğu ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin (agreement percentage) %80 olduğu gözlenmiştir. Farklı olan kodlamalar tartışılarak bulgulara yönelik nihai karar verilmiştir. Aynı şekilde Modsal Betimleme Anketi verilerinin analizi için, toplamda 188 anket üç araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarından toplanan Modsal Betimleme Anketlerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma problemleri temelinde paylaşılmıştır. Bulgular her bir araştırma problemi temelinde oluşturulan temalar kapsamında sunulmuştur.

Araştırma problemi 1. “Öğretmen adaylarının oluşturdukları soruların bilişsel seviyeleri ve sorularda çoklu modsal betimleme türlerini kullanma durumları nasıldır?” a ilişkin bulgular

Birinci araştırma problemi kapsamında öğretmen adayları kendi alanlarına uygun konularda 3 er soru hazırlamışlardır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının oluşturdukları bu sorular 3 tema altında incelenmiştir: rezvize Bloom Taksonomisine göre bilişsel seviyeleri, kullanılan modsal betimleme türleri ve kullanılan Mod farkındalıkları.

1.Bloom taksonomisine göre soruların bilişsel seviyeleri

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları soru ifadelerinin revize Bloom Taksonomisine göre bilişsel seviyeleri değerlendirilmiş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Soruların Bilişsel Seviyelerinin Bölümlere Göre Dağılımı

Bilişsel Seviyeler	Bölümlere Göre Dağılım			
	Fen Bilimleri		Matematik	
	f	%	f	%
Hatırlama	77	68,1	4	5,2
Anlama	20	17,5	2	2,2
Uygulama	15	14,5	69	92,6
Analiz	-	-	-	-
Değerlendirme	1	0,9	-	-
Sentez	-	-	-	-

Tablo 1. incelendiğinde, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının sorularının Bloom Taksonomisinin bilişsel olarak en fazla hatırlama basamağında (% 68,1), sonrasında sırası ile anlama (%17.5), uygulama (%14.5) ve değerlendirme (%0.9) basamağında olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adayları analiz ve sentez basamağında hiç soru hazırlamamışlardır. Matematik öğretmen adaylarının en fazla uygulama basamağında (% 92,6) soru hazırladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, Fen Bilimleri öğretmen adaylarında olduğu gibi Matematik öğretmen adaylarının da analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarında hiç soru hazırlamadıkları görülmüştür.

2. Kullanılan modsal betimleme türü

Öğretmen adaylarının soru ifadeleri, kullandıkları Modsal Betimleme Türleri açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler her bir bölüm kapsamında ayrı olarak yüzde ve frekans değerleri Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Sorularında Kullandıkları Mod Türleri

Mod Türü	Bölmelere Göre Dağılım			
	Fen Bilimleri		Matematik	
	f	%	f	%
Yazı	111	99,1	62	82,4
Şekil	29	25,4	3	4
Grafik	5	4,3	7	9,4
Matematiksel İfade	2	1,7	74	98,6
Diyafram	-	-	1	1,3

Tablo 2. incelendiğinde her iki bölüm öğretmen adaylarının da hazırladıkları sorularda kullandıkları modsal betimlemelerin, “matematiksel, yazı, grafik, şekil, diyafram” türlerinde olduğu görülmektedir. Fakat öğretmen adaylarının çoğunluğu diğer mod türlerine nazaran yazı ve matematiksel ifade türlerindeki modu daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Fen Bilimleri öğretmen adayları yazı türünü % 99,1, şekil türünü % 25,4, matematiksel ifade türünü % 1,7, grafik türünü % 4,3 oranında kullanırken; matematik öğretmen adayları, matematiksel ifade türünü % 98,6, yazı türünü %82,4, grafik türünü % 9,4, şekil türünü %4 ve diyafram türünü ise % 1,3 oranında kullanmıştır. Buradan yola çıkarak, öğretmen adaylarının sorularında kullandıkları modsal betimleme türleri bölümlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının modsal betimleme türleri içerisinde en fazla yazı, matematik öğretmen adaylarının ise, modsal betimleme türleri içerisinde en fazla matematiksel ifade modunu kullandıkları söylenebilir.

3. Kullanılan mod farkındalığı

Öğretmen adaylarına belirtilen konularda soru yazımından sonra, modlara dair farkındalıklarını belirlemek için kullandıkları modsal betimlemelerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelenmiş ve kendi soru ifadelerinde kullandıkları mod türü ile karşılaştırılarak mod türünü doğru belirten, yanlış belirten veya hiç belirtmeyen olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular frekans ve yüzde olarak Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Mod Türlerine Dair Farkındalığın Bölümlere Göre Dağılımı

Mod Türü Farkındalığı	Bölümlere Göre Dağılım			
	Fen Bilimleri		Matematik	
	f	%	f	%
Doğru Belirtilen	51	45,1	49	65,3
Yanlış Belirtilen	20	17,6	-	-
Kullandığı Modu Belirtmeyen	42	37,1	26	34,6

Tablo 3. incelendiğinde, öğretmen adaylarının sorularda kullandıkları modsal betimleme türlerini çoğunlukla doğru belirttikleri görülmüştür. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının neredeyse yarısı (% 45,1) kullandıkları modu doğru belirttikleri belirlenmiştir. Matematik öğretmen adaylarının ise, %65,3 oranında kullandıkları mod türlerini doğru belirttikleri ve kullanmalarına rağmen herhangi bir mod türünü yanlış belirtmedikleri görülmüştür.

Araştırma problemi 2. “Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde modsal betimleme türlerinin kullanılmasına dair görüşleri nasıldır?” a ilişkin bulgular

İkinci araştırma problemi kapsamında sorulan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Matematik / Fen disiplinlerinde konularla ilgili açıklamalarda ya da soru ifadelerinde farklı modların kullanılması önemli midir? Neden?
2. Matematik / Fen konuları ile ilgili açıklamalarda en etkili olduğunu düşündüğünüz modlar nelerdir? Nedenlerini belirtiniz.
3. Öğretmen olduğunuzda etkili olarak kullanacağınızı düşündüğünüz modlar nelerdir?

Bu sorulara verilen cevaplar analiz edildiğinde elde edilen bulgular “Modsal Betimleme Türlerinin Önemi” ve “Öğrenme Ortamında Etkili Kullanımı” temaları başlıkları altında paylaşılmıştır.

1.Modsal Betimle Türlerinin Önemi

Öğretmen adaylarının soru hazırlamada mod türlerini önemseme durumları ve Fen Bilimleri ve Matematik dersleri için bu modsal betimlemelerin önemine dair görüşleri incelenmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarından hazırladıkları soru ifadelerinde kullandıkları modlardan hangilerinin en önemli olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4 te frekans ve yüzde olarak yer verilmiştir.

Tablo 4.

En Önemli Görülen Modların Dağılımı

Mod Türü	Bölgümlere Göre Dağılım			
	Fen Bilimleri		Matematik	
	f	%	f	%
Yazı	52	46	4	5,3
Şekil	26	23	1	1,3
Matematiksel İfade	4	3,5	41	54,6
Grafik	4	3,5	3	4
Diyagram	3	2,6	1	1,3
Toplam	89	78,7	50	66,6

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının bazılarının anket sorusunu yanıtsız bıraktığı ve bölümlerine göre kullandıkları mod türlerini önemseme durumlarının farklılaştığı görülmektedir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının %78,7'sinin en fazla yazı modunu, devamında sırasıyla şekil, matematiksel ifade ve grafik modlarını önemli gördüğü belirlenirken; Matematik öğretmen adaylarının ise %66,6'sının en fazla matematiksel ifade modunu önemli gördükleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarına Fen Bilimleri ve Matematik dersleri için modsal betimleme türlerini kullanmanın önemi sorulmuş ve cevaplarını gerekçelendirmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar betimsel yöntemle analiz edilerek kodlar oluşturulmuş ve bu kodlara dayalı temalar elde edilmiştir. Bu temalar; “Öğrenme”, “Öğrenme Ortamı”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Düşünme Becerisi” dir. Öğretmen adaylarının bu temalara ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Modların Matematik/Fen Kavramları/Olguları için Önemine Dair Görüşleri

Tema	Kod	Bölmelere Göre Frekans Dağılımı (f)	
		Fen Bilimleri	Matematik
Öğrenme	Kavramları açıklama ve anlamayı kolaylaştırır	58	42
	Kalıcı öğrenmeyi sağlar	20	9
	Öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırır	4	-
	Soyut kavramları somutlaştırır	4	7
	Konular arası transferi sağlar (eskiden yeni bilgiye)	3	1
	Bilişsel gelişimi artırır	2	-
	Öğrenme verimini artırır	1	-
	Kavramlar arası ilişki kurmayı kolaylaştırır	1	-
Öğrenme Ortamı	Bireysel farklılıklara uygundur	15	11
	İlgi ve merakı artırır	10	5
	Farklı zeka türlerine hitap eder	2	2
	Farklı duylulara hitap eder	1	-
	Farklı bakış açıları kazandırır	1	-
Ölçme ve Değerlendirme	Soru çeşitliliğini artırır	3	-
	Öğrencinin bilgi ve becerilerini ölçer	4	2
	Kavram yanılgılarının tespitinde kullanılabilir	1	1
	Soruların anlaşılmasını sağlar	1	-
Düşünme becerisi	Düşünme becerilerini geliştirir	2	15
	Analitik düşünme becerisini geliştirir	-	2
	Yorum yapma becerisini geliştirir	-	1

Tablo 5'e bakıldığında; öğretmen adaylarının modsal betimleme türlerinin Fen Bilimleri ve Matematik derslerinde kullanılmasının önemine ilişkin görüşlerinin

“Öğrenme” teması altında yoğunlaştığı görülmektedir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının çoğunluğu modsal betimlemelerin Fen kavramlarını açıklama ve anlamayı kolaylaştırdığını (f= 58), fen konularında kalıcı öğrenmeyi sağladığını (f=20) vurgulamıştır. Örneğin; bir öğretmen adayı bu durumla ilgili olarak “*Görsel hafızayı geliştirdiği için grafik ve şekillerin kullanılması bilgilerin zihinde kalıcılığını sağlar.*” ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca Fen Bilimleri öğretmen adaylarının “Öğrenme Ortamı” teması altında, bireysel farklılıklar açısından kullanışlı olduğu (f=15) ve derse karşı ilgi ve merakı artırdığı (f=10) için önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Örneğin, modsal betimlemelerin kullanımının bireysel farklılıklar açısından kullanışlı olmasına yönelik olarak bir öğretmen adayı: “*Her öğrencinin farklı algılayış biçimi vardır. Bu yüzden modların kullanılması bireysel olarak bu farkların olduğu düşünüldüğünde önemlidir. Özellikle soruların anlaşılmasında bu farklar belirginleşir.*” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı ise, derse karşı ilgi ve merakı artırdığına yönelik olarak “*Modların kullanılması önemlidir. Çünkü merak duygusunu tetikler. Bunun için farklı modlar kullanılmalıdır. Böylece dersler daha eğlenceli geçer.*” görüşünü ifade etmiştir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Düşünme Becerileri” temaları altındaki görüşlerden bahsetme sıklığı oldukça düşüktür. “Düşünme Becerileri” teması kapsamındaki “Düşünme becerilerini geliştirir” kodu ile ilgili olarak bir öğretmen adayı şu ifadeyi belirtmiştir: “*Fen kavramları ezbere öğrenilecek kavramlar değildir. Öğrenme düşünmeyi gerektirir. O yüzden kavramları öğretirken modları kullanmak düşünmeyi geliştirir.*”

Matematik öğretmen adaylarının ise, modsal betimlemelerin derslerde kullanılmasına “Öğrenme” teması altındaki görüşleri incelendiğinde modsal betimlemelerin kavramları açıklama ve anlamayı kolaylaştırdığı (42) için önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin bir öğretmen adayı bu duruma yönelik olarak “*Öğrencilerin kavramları anlamaları ve açıklayabilmeleri açısından modsal betimleme kolaylık sağlayacaktır. Bu yüzden önemlidir*”; başka bir öğretmen adayı ise “*Modların kullanımı önemlidir. Çünkü kavramların ya da olguların anlamlandırılması zihinde gerçekleşir. Örneğin birebir örten fonksiyonun matematiksel ifade yerine diyagram ve grafik kullanarak anlatımı kişinin zihninde bu konunun daha kolay kavranmasını sağlar.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Ayrıca Matematik öğretmen adaylarının Fen Bilimleri öğretmen adaylarına göre “Düşünme Becerisi” teması kapsamındaki “Düşünme becerilerini geliştirir (f=14)” görüşünü daha çok vurguladıkları görülmüştür. Örneğin bir öğretmen adayının bu durumla ilgili olarak ifadesi şöyledir: “*Modlar kullanarak soru hazırlamak ya da kavramları açıklamak öğrencinin o konu üzerinde daha çok ve detaylı bir şekilde düşünmesini sağlar. Öğrenci bu şekilde daha güzel düşünmeyi de öğrenir.*” Yine Matematik öğretmen adayları, “Öğrenme” Ortamı” teması kapsamında modsal betimleme kullanımının bireysel farklılıklar açısından kullanışlı buldukları için (f=11) önemli olduğunu vurgulamırlardır. Örneğin öğretmen adaylarından biri bu durumu şu cümlelerle belirtmiştir: “*Modsal betimleme önemlidir. Çünkü öğrencilerin*

bireysel farklılıkları söz konusudur. Bu nedenle bir konuda farklı modlar kullanmak her öğrenciye konunun anlaşılması konusunda yardımcı olacaktır.”

2. Modsal betimle türlerinin etkililiği

Öğretmen adaylarının Fen Bilimleri ve Matematik dersleri için modsal betimlemelerin etkililiğine dair görüşleri incelenmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarına Matematik/Fen disiplinlerinde yer alan kavramları/olguları açıklamada etkili gördükleri modlar sorulmuştur. Cevapların incelenmesiyle etkili olarak görülen mod türlerine ilişkin bilgilere Tablo 6 da yer verilmiştir.

Tablo 6.
Matematik/ Fen Disiplinlerinde En Etkili Olduğu Düşünülen Modların Bölümlere Göre Dağılımı

Mod Türleri	Bölümlere Göre Dağılım			
	Fen Bilimleri		Matematik	
	f	%	f	%
Grafik	79	69,9	62	82,6
Şekil	61	53,9	43	57,3
Resim	54	47,7	23	30,6
Matematiksel İfade	42	37,1	36	48
Fotoğraf	37	32,7	19	25,3
Yazı	25	22,1	13	17,3
Diyafram	18	15,9	25	33,3

Tablo 6 incelendiğinde; Fen Bilimleri öğretmen adayları kavramları/olguları açıklamada modlardan % 69,6 oranında grafik, % 53,9 oranında şekil, % 47,7 oranında resim, % 37,1 oranında matematiksel ifade, %32,7 oranında fotoğraf, % 22,1 oranında yazı ve % 15,9 oranında ise diyagram modunu etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Matematik öğretmen adayları ise; kavramları/olguları açıklamada modlardan % 82,6 oranında grafik, % 57,3 oranında şekil, % 48 oranında matematiksel ifade, % 33,3 oranında diyagram, % 30,6 oranında resim, % 25,3 oranında fotoğraf ve en son olarak % 17,3 oranında ise yazı modunu etkili bulduklarını ifade etmiştir. Her iki bölüm öğretmen adaylarının da sıklıkla etkili bulunduğu mod türleri sırasıyla grafik ve şekil olmuştur. Bunun yanında yazı türünün hem Fen Bilimleri hem de Matematik öğretmen adayları tarafından daha az etkili olduğunu düşünmeleri dikkat çekmektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarından etkili olarak ifade ettikleri mod türlerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının etkililiğine yönelik görüşleri

betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda “Öğrenme”, “Öğrenme Ortamı”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Düşünme Becerisi” olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Bu temalara ilişkin bilgilere Tablo 7.’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Modsal Betimlemelerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Bölgümlere Göre Frekans Dağılımı (f)	
		Fen Bilimleri	Matematik
Öğrenme	Kavramları açıklama ve anlamayı kolaylaştırır	41	40
	Kalıcı öğrenmeyi sağlar	28	11
	Öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırır	11	-
	Soyut kavramları somutlaştırır	6	14
	Günlük hayatla ilişki kurmayı sağlar	3	-
	Konular arası transferi sağlar.		2
Öğrenme Ortamı	Bireysel farklılıklara uygundur	3	2
	İlgi ve merak artırır	5	5
	Farklı zeka türlerine hitap eder	1	1
	Farklı duylulara hitap eder	3	-
	Görsel zekayı geliştirir.	2	2
Düşünme becerisi	Farklı düşünme becerilerini geliştirir	2	2
Ölçme ve Değerlendirme	Soruların anlaşılmasını sağlar	-	2

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmen adaylarının modsal betimlemelerin etkililiğine ilişkin görüşlerinin “Öğrenme” teması altında yoğunlaştığı görülmektedir. Fen Bilimleri öğretmen adayları; sıklıkla modsal betimlemeleri fen kavramlarını açıklama ve anlamayı kolaylaştırdığı (f= 41), fen konularında kalıcı öğrenmeyi sağladığı (f= 28) ve öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı (10) için etkili bulduklarını vurgulamıştır. Bir öğretmen adayı “*Ne kadar farklı mod kullanırsak kavramları o kadar iyi açıklar ve anlarız.*” görüşüyle modsal betimlemelerin kavramları anlamayı ve açıklamayı kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Ayrıca Fen Bilimleri öğretmen adaylarının modsal betimlemelerin etkili olduğunu gerekçelendirirken “Öğrenme Ortamı” “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Düşünme Becerileri” temaları altındaki

görüşleri daha az ifade ettikleri dikkat çekmektedir. “Öğrenme Ortamı” teması kapsamındaki “İlgi ve merakı artırır” koduna yönelik olarak bir öğretmen adayı, “*Matematiksel ifade, grafik, şekil ve resim modlar fen dersi açısından çok etkilidir. Çünkü bu modların kullanılması öğrencilerin dikkatini çeker ve derse karşı ilgiyi artırır. Böylece öğrenmelerini de kolaylaştırır.*” görüşünü ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı ise, “Düşünme Becerileri” teması kapsamındaki “düşünme becerilerini geliştirir” koduna yönelik olarak “*Grafik, matematiksel ifade ve şekil modları çok boyutlu düşünmeyi geliştirir.*” ifadesini kullanmıştır.

Matematik öğretmen adayları, “Öğrenme” teması altında modsal betimlemeleri kavramları açıklama ve anlamayı kolaylaştırmada (42), Soyut kavramları somutlaştırmada (14) ve kalıcı öğrenmede (11) etkili bulduklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı “*Grafik, şekil ve resim modları matematik konularını açıklamada etkilidir. Çünkü Matematik kavramları soyut olduğu için bu modları kullanarak kavramları somutlaştırabiliriz.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen adayı ise; “*Fotoğraf, grafik ve diyagram modları etkilidir. Öğrenciler bu modlar yardımıyla günlük hayatla ilişki kurarak kalıcı öğrenme gerçekleştirir*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Matematik öğretmen adaylarının da Fen Bilimleri öğretmen adayları ile benzer şekilde “Öğrenme” Ortamı” ve “Düşünme Becerisi” temaları kapsamındaki görüşleri daha az ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin; bir öğretmen adayı “Öğrenme Ortamı” teması kapsamındaki “İlgi ve merakı artırır” koduna ilişkin görüşlerini şöyle belirtmiştir: “*Yaşı küçük bireylerde fotoğraf ve şekil mod türlerinin kullanımı, renkli ve ilgi çekici oluşundan dolayı konuyu anlamalarında çok etkilidir.*”. Başka bir öğretmen adayı “Düşünme Becerisi” teması kapsamındaki “*Düşünme becerilerini geliştirir*” koduna yönelik olarak “*Şekil, fotoğraf ve grafik türleri öğrencinin 3 boyutlu düşünme becerisini geliştirdiği için etkili modlardır.*” görüşünü ifade etmiştir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarından farklı olarak Matematik öğretmen adayları “Ölçme ve Değerlendirme” teması kapsamındaki “Soruların anlaşılmasını sağlar” koduna değinmiştir. Bu koda yönelik olarak bir öğretmen adayı “*Matematiksel ifade, grafik ve şekil modları çok etkilidir. Aynı soruda iki modun kullanılması soruya farklı açılardan yaklaşmasına ve görsel olarak daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Böylece öğrencinin soruya doğru cevabı verme ihtimali artar.*” görüşünü ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleklerine başladıklarında kullanmayı düşündükleri modların neler olduğu da sorulmuştur. Her iki bölümde yer alan öğretmen adayları açısından sonuçlar farklıdır. Fen Bilimleri öğretmen adayları en fazla grafik modunu (f=83) devamında resim (%66,3), Şekil (%59,2), yazı (%46), matematiksel ifade (%38,9) ve diyagram (%18,5) mod türlerini etkili şekilde kullanacaklarını düşünmektedirler. Matematik öğretmen adayları ise sırasıyla grafik (%70,6), matematiksel ifade (%65,3), şekil (%53,3), resim (%36), diyagram (%34,6) ve yazı (%24) türlerini etkili şekilde kullanacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci temel problem durumu üzerine öğretmen adaylarının hazırladıkları sorularda modsal betimleme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu problem durumuyla ilgili “Revize Bloom’un taksonomisine göre soruların dağılımı”, “Sorularda kullanılan modsal betimleme türleri” ve “Öğretmen adayları sorularda kullandıkları modların farkında mı?” başlıkları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Revize edilmiş Bloom’un taksonomisine göre biliş düzeyleri belirlenerek ulaşılan bulgular incelendiğinde; Fen Bilimleri öğretmen adaylarının en çok hatırlama düzeyinde, Matematik öğretmen adaylarının ise en çok uygulama düzeyinde sorular hazırladıkları belirlenmiştir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının en az soru hazırladığı bilişsel düzeyin değerlendirme basamağında olduğu, Matematik öğretmen adaylarının en az soru hazırladığı bilişsel düzeyin anlama basamağında olduğu belirlenmiştir. Cumhur, Çavdar ve Polat (2018), Revize edilmiş Bloom taksonomisine göre hem Fen Bilimleri hem de Matematik öğretmen adaylarının çoktan aza doğru sırasıyla; en fazla hatırlama, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında uygun sorular oluşturduklarını belirlemiştir. Çalışmamızda Fen Bilimleri öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları soruların bilişsel düzey bulguları, Cumhur, Çavdar ve Polat’ın (2018) çalışma bulgularıyla benzerlik gösterirken, Matematik öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları soruların bilişsel düzey bulguları benzerlik göstermemektedir.

Sorularda kullanılan modsal betimleme türleri bakımından Tablo 2’deki bulgular karşılaştırmalı olarak incelendiğinde yine fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının farklılaştığı görülmektedir. Buna göre; Fen Bilimleri öğretmen adayları en çok yazı modunu; Matematik öğretmen adayları daha çok matematiksel ifade modunu kullanmışlardır. Matematik dersi özellikle matematiksel ifade modunu içeren sembolik gösterimlerin kullanımını gerektirmektedir. Fen bilimlerinin doğası gereği öğretmen adaylarından grafik, tablo, diyagram gibi bilimsel bilginin farklı gösterim türleri ile bilgiyi ifade etmeleri beklenir (Ainsworth, Prain & Tytler, 2011). Ancak Fen Bilimleri öğretmen adayları diyagram modunu hiç kullanmamış, matematiksel ifade ve grafik modunu kullanmayı en az tercih etmişlerdir. Matematik öğretmen adaylarında ise en az kullanılan mod türü diyagram ve şekil olmuştur. Halbuki, Larkin ve Simon (1987), diyagramların ilgili bilgileri gruplandırarak algısal süreçlerden faydalandığını ve böylece arama ve tanıma gibi süreçleri kolaylaştırdığını öne sürmüştür. Benzer şekilde Schnotz ve Lowe (2003), tabloların boş hücreleri vurgulayarak keşfedilmemiş alternatiflere dikkat çekmek, daha hızlı ve daha doğru okumaları desteklemek ve durumlar ya da değer kümeleri arasında düzenleri vurgulamak için kullanılan bir araç olduğunu bildirmiştir. Bu gösterimlerin çoğu eşdeğer bilgileri ifade etse de, her biri durumun farklı yönlerini ortaya çıkardığından sorunun anlaşılmasında ve çözümü için zamanı etkili kullanılmasında öğretmenlerin gösterimleri sorularda etkili bir biçimde kullanmaları önemlidir. Bir problemin gerektirdiği bilgilerin yapısı gösterimin sağladığı yapıyla eşleştğinde performansın büyük olasılıkla kolaylaştırdığı “eşleşme uyumsuzluğu” varsayımı olarak bilinen

Gilmore ve Green (1984) tarafından ileri sürülmüştür. Bu durumla ilgili olarak Bibby ve Payne (1993) ise çalışmalarında katılımcılardan bilgi olarak eşdeğer bir tablo ve diyagram gibi gösterimlerin yer aldığı bir prosedür yardımıyla basit bir cihazı çalıştırmaları istenmiştir. Cihazı kullanmak için bir hatalı bileşenlerin algılanması ve yanlış hizalanmış anahtarların tanımlanması gerekiyordu. Çalışma sonucunda katılımcıların tabloları ve diyagramları hatalı bileşenleri belirli sözlü kurallar olarak ifade edilen bilgilerden daha hızlı tanımladıkları görülmüştür. Bu doğrultuda verilen bir problemin etkin bir şekilde çözümü için soru ifadesinde kullanılan gösterimlerin önemli bir payı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları sorularda modların amacına uygun kullanılıp kullanılmadığı bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının modların farkında olup olmadığıyla ilgili bulgular incelendiğinde; Matematik öğretmen adaylarının modların daha fazla farkında olduğu görülmektedir. Çalışmamızın bulguları öğretmen adaylarının sorularda kullandıkları modları belirtmediklerini, hatta yanlış kullanabildiklerini göstermiştir. Jaipal (2010), öğretmenlerin modsal betimlemeler hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak modsal betimlemelere yönelik anlamlandırmalarını ortaya koyduğu araştırmasında; çalışmaya katılan, tecrübeli öğretmenlerden bazılarının, öğrenmede ve anlamlandırma yapmada, diyagram gibi bazı modların semiyotik (göstergebilimsel) özelliklerinin farkında olmadıklarını belirlemiştir. Modların semiyotik özelliklerinin dikkate alınmaması yanlış mod kullanımına neden olmuştur. Bu durumla benzer olarak bu çalışmada, bazı öğretmen adaylarının modların semiyotik (göstergebilimsel) özelliklerinin farkında olmadığı belirtilebilir. Öğretmen adaylarının modların semiyotik (göstergebilimsel) özelliklerinin farkında olmamaları sınavlarda hazırlayacakları sorulara yansıtacaktır. Van Rooy ve Chan (2017), lise biyoloji sınav sorularını inceledikleri çalışmalarında, sınavlarda yer alan soruların modsal betimleme kullanımı bakımından yeterli olmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmanın ikinci temel problem durumu üzerine öğretmen adaylarının öğretim sürecinde modsal betimleme türlerinin kullanılmasına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları mod türlerini önemseme durumunun farklılaştığı belirlenmiştir. Yeşildağ (2009), modsal betimleme algısı üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının fizik konularını öğrenmede resim ve yazı modunu en önemli mod olarak gördüklerini belirlemiştir. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adayları en çok yazı modunu, matematik öğretmen adayları en çok matematiksel ifade modunu önemli görmüşlerdir. Fen Bilimleri öğretmen adayları en az grafik ve matematiksel ifade modunu önemli görürken, diyagram modu ile ilgili bir tercihte bulunmamışlardır. Matematik öğretmen adayları ise en az yazı ve grafik modunu önemli görürken, şekil ve diyagram modunu önem sıralamasında dikkate almamışlardır. Grafiklerin kullanım amaçlarından birisi çok fazla veriyi içeren modların sunmadığı bilgiyi bir anda verebilmesidir (Demirci & Uyanık, 2009). Grafikler, matematik öğretiminde kullanılması gereken ve öğretim programında vurgulanan modsal betimlemelerdir. Örneğin matematik öğretiminde doğrusal

denklemlerin grafiklerle gösterimi fonksiyon kavramına temel teşkil etmektedir (Tekay & Doğan, 2015). Bu bakımdan Matematik öğretmen adaylarının modlar arasında grafik modunu daha az önemli görmeleri dikkat çekicidir. Mayer (2005) çalışmasında ikili kod teorisine değinmiş ve bu durumla ilgili olarak anlamlı öğrenme için kelime ve görüntünün bütünleştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ramadas (2009) çalışma sonucunda sözel akıl yürütmenin görsel akıl yürütme biçimlerinden ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parça olduğunu bildirmiştir. Matematik öğretmen adaylarının çoğunlukla yazı modunu; Fen Bilimleri öğretmen adaylarının ise görsel modları önemli görmemeleri bu görüşle uyuşmamaktadır. Bu durumun öğretmen adaylarının öğretim materyallerinde çoklu modsal betimleme kullanımlarının etkilerine dair detaylı bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun dışında hem Fen Bilimleri hem de Matematik öğretmen adaylarının soru hazırlamada kullandıkları mod türlerine yönelik bulgular ile modlar arası önem sırlamasına yönelik bulgular oldukça benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen adayları önemli gördükleri mod türlerini soru hazırlamada kullanmakta, önemli görmediği modları tercih etmemektedir.

Modsal betimleme kullanımının önemine yönelik, öğretmen adaylarının görüşleri için yapılan betimsel analiz sonucunda; öğretmen adaylarının görüşleri öğrenme teması altında yoğunlaşmaktadır. Her iki alandaki öğretmen adayları modsal betimleme kullanımının öğrenme ile daha fazla ilişkili olduğunu düşünmektedir. Bu durumla ilgili olarak Winn, (1987) farklı gösterim türlerinin tercihlerinin IQ, akıl yürütme, sözel yetenek, kelime bilgisi, cinsiyet ve yaş gibi bireysel farklılıkları oluşturan faktörlerden etkilendiğini bildirmiştir. Dolayısıyla bir öğretmenin öğrenme ortamında çoklu modsal betimlemeleri kullanması öğrencilerin kendilerine en uygun olanı seçmek ve kullanmasına imkân verecektir. Yani bir öğrenme ortamında birden fazla mod türü seçenek olarak sunulursa, öğrenciler tercih ettikleri seçenekle çalışabilirler.

Düşünme becerisi teması kapsamında ise, her iki alandaki öğretmen adaylarının modsal betimlemenin düşünme becerilerini geliştirdiğine dair görüşe sahip olduğu görülmüştür. Fakat Matematik öğretmen adaylarının Fen Bilimleri öğretmen adaylarına göre derslerde modsal betimlemeleri kullanımının düşünme becerilerini geliştirdiğini daha fazla belirtmeleri dikkat çekicidir.

Modsal betimleme türlerinin etkililiğiyle ilgili olarak her iki bölüm öğretmen adaylarının kavramları/olguları açıklamada sıklıkla etkili bulunduğu mod türleri grafik ve şekil modu olmuştur. Bununla beraber her iki bölüm öğretmen adaylarının yazı modunu daha az etkili olduğunu düşünmeleri dikkat çekicidir. Özellikle Fen Bilimleri öğretmen adaylarının sorularında en çok yazı modunu kullandıkları ve diğer modlara göre yazı modunu daha önemli gördüklerini belirtmelerine rağmen, yazı modunun daha az etkili olduğunu düşünmeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarında hangi modun etkili olabileceğini düşünmeleri gerekir (Airley & Linder, 2009). Head ve arkadaşları (2017) modsal betimlemelerle ilgili öğretmenlerin

çeşitli kimyasal betimlemeleri nasıl algıladıklarıyla ilgili bir farkındalık geliştirmenin önemli olduğunu, kimya öğretmen adaylarının pedagojik-görsel-içerik bilgisini geliştirmek için eğitimsel uygulamalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 7 incelendiğinde; hem Fen Bilimleri hem de Matematik öğretmen adayları “öğrenme ortamı”, “ölçme ve değerlendirme” ve “düşünme becerileri” temaları altındaki görüşlerinin “öğrenme” temasına göre çok daha az olduğu görülmektedir. Yeşildağ Hasançebi ve Günel (2013), Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğrenmede etkili gördükleri ve kullandıkları modsal betimlemeleri inceledikleri çalışmalarında; öğretmen adaylarının %98.8’i modları etkili kullanmanın öğrenmeyi ve anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adayları modsal betimlemelerin etkililiğinin daha çok öğrenme ile ilişkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının modsal betimlemelerin etkililiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme temasında diğerlerine göre modsal betimlemelerin kavramların açıklamayı ve anlamayı kolaylaştırdığını, fen konularında kalıcı öğrenmeyi sağladığını, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırdığını diğer kodlara göre daha çok belirtmişlerdir. Matematik öğretmen adayları, öğrenme temasında, diğer kodlara göre modsal betimlemelerin kavramları açıklamayı ve anlamayı kolaylaştırdığını, soyut kavramları somutlaştırdığını, kalıcı öğrenmeyi sağladığını sıklıkla belirtmişlerdir. İpek ve Baran (2011), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının teknoloji destekli temsillerle/betimlemelerle ilgili düşüncelerini inceledikleri çalışmalarında; matematik öğretmen adaylarının teknoloji destekli modsal betimlemeleri kullanmalarının görselliği artırdığı ve anlamayı kolaylaştırdığı yönünde görüşleri olduğunu belirlemişlerdir. İpek ve Baran (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulguları çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Tabachneck, Koedinger ve Nathan (1994) öğrencinin farklı gösterim türlerini kullandığı durumlarda, performanslarının yalnızca tek bir gösterimi kullanan problem çözümlerinin performansından önemli ölçüde daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Her gösterimin kendine özgü sınırlamaları olduğundan, aralarında geçiş yaparak farklı gösterimlerin kullanımının problem çözmeyi daha başarılı hale getirdiği ve öğrenmeyi desteklediği söylenebilir. Ayrıca Schnotz ve Lowe (2003), modsal betimleme kullanmanın öğrencilere daha az tanıdık veya daha soyut gelen durumların anlaşılmasını sağlamak için tanıdık bir mod türü tercih edilirse somutlaştırmaya imkân verebileceğini belirtmiştir. Böylece öğrencinin daha az tanıdık gelen ya da daha soyut olanla ilgili akıl yürütmesi desteklenebilir. Bu durum öğrenci ifadelerinde belirtilen “modsal betimlemelerin soyut kavramları somutlaştırdığı” görüşünü destekleyici niteliktedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlikte etkili olarak kullanacaklarını düşündükleri modlarla ilgili görüşleri incelendiğinde; Fen Bilimleri öğretmen adaylarının sırasıyla grafik, resim, şekil, yazı, matematiksel ifade ve diyagram mod türünü en etkili şekilde kullanacaklarını düşünmektedirler. Matematik öğretmen adayları ise sırasıyla grafik, matematiksel ifade, şekil, resim, diyagram ve yazı türünü en etkili şekilde kullanacaklarını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının sorularında sıklıkla

kullanmadıkları modsal betimleme türlerini öğretmenlikte etkili bir biçimde kullanabileceklerini belirtmeleri dikkat çekicidir.

Öğretmen adaylarının revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre daha az üst düzeyde soru hazırlamaları, bazı modları yanlış kullanmaları, yazı mod türü gibi çoğunlukla kullandıkları modları daha az etkili görmeleri, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının soru hazırlamada grafik modunu az kullanmaları, diyagram modunu kullanmayı tercih etmemeleri, Matematik öğretmen adaylarının soru hazırlamada grafik modu gibi etkili modları tercih etmemeleri gibi sonuçlar düşünüldüğünde; eğitimcilerin fen ve matematik öğretiminin ve öğreniminin kritik bir parçası olan modsal betimlemeler üzerine odaklanması gerekmektedir.

Çoklu modsal betimlemelerin doğru ve etkili kullanımı her iki alan için de çok önemli bir öğrenme ürünüdür. Örneğin tablo ve grafik gibi modların ilk olarak matematik dersinde öğretilmesi sonrasında öğrencinin bu modları fen bilimlerinde gerekli bilgileri temsil etmek için kullanabilmesine imkân verir. Öğrencilerin bir cismin hızlanıp hızlanmadığını belirlemek için hız zaman grafiğini çizebilmesi ve yorumlayabilmesi konuya dair derin anlayış oluşturmalarını ve dahası diğer alanlarla da bu bilgisini bütünleştirmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca her alanda zengin bir bilim anlayışı oluşturmaları için öğrencilerin bilim insanların uygulamaları hakkında fikir sahibi olmaları ve kendilerini de ilgilendiren bir bilimsel tartışmalara katılabilmeleri için çoklu modsal betimlemeleri anlamaları ve kullanabilmeleri önemlidir. Öğrencilerin bu yeterlilikleri edinebilmesinde en önemli görev öğrenme ortamını düzenleme rolüne sahip olan öğretmene düşmektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmede modsal betimlemelerin kullanılması ve modsal betimlemenin kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri üzerine çalışmalara odaklanması gerekmektedir.

Etik Bildirimi

Bu çalışmada, bilimsel ve etik kurallara uyulmuştur. Etik ihlal sorumluluğunun yazarlara ait olduğu ve bu çalışmanın daha önce başka bir akademik yayında yer almadığı yazarlar tarafından taahhüt edilmiştir. Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin tüm yazarların çalışmaya katkısı eşit düzeydedir.

Kaynakça

- Ainsworth, S., Prain, V., & Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science*, 333(6046), 1096-1097.
- Airey, J., & Linder, C. (2009). A disciplinary discourse perspective on university science learning: Achieving fluency in a critical constellation of modes. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(1), 27-49.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Bernsen, N.O. (1994). Foundations of multimodal representations: a taxonomy of representational modalities. *Interacting with Computers*, 6(4), 347-37.
- Cook, M., Wiebe, E.N., & Carter, G. (2008). The influence of prior knowledge on viewing and interpreting graphics with macroscopic and molecular representations. *Science Education*, 92(5), 848-867.
- Cumhur, Ö.Ü.F., Çavdar, Ö.Ü.O., & Polat, A.G.S. (2018). Matematik ve fen bilimleri öğretmeni adaylarının bloom taksonomisi'ne göre oluşturdukları soruların değerlendirilmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(28), 3243-3252.
- Çepni, S., Bacanak, A., & Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen-teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Demirbağ, M. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen sınıflarında modsal betimleme eğitiminin öğrencilerin fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Delice, A., & Sevimli, E. (2010). Matematik öğretmeni adaylarının belirli integral konusunda kullanılan temsiller ile işlemsel ve kavramsal bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 581-605.
- Demirci, N., Uyanık, F., & Uyanık, F. (2009). Onuncu sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 22-51.
- Feinstein, N. (2011). Salvaging science literacy. *Science Education*, 95(1), 168-185.
- Gürbüz, R., & Şahin, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin çoklu temsiller arasındaki geçiş becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1869-1888.
- Hand, B., Yore, L.D., Jagger, S., & Prain, V. (2010). Connecting research in science literacy and classroom practice: a review of science teaching journals in Australia, the UK and the United States, 1998–2008. *Studies in Science Education*, 46(1), 45-68.
- Head, M.L., Yoder, K., Genton, E., & Sumperl, J. (2017). A quantitative method to determine preservice chemistry teachers' perceptions of chemical representations. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(4), 825-840.
- Hubber, P., Tytler, R., & Haslam, F. (2010). Teaching and learning about force with a representational focus: Pedagogy and teacher change. *Research in Science Education*, 40(1), 5-28.

- İncikabı, S., & Biber, A.Ç. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen temsiller arası ilişkilendirmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 729.
- İpek, A.S., & Baran, D. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli Temsillerle İlgili Düşünceleri. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*.
- İpek, A.S., & Okumuş, S. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye kullandıkları temsiller. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 11(3), 681-700.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M.B., & Kızılcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalci yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 41-47.
- Jaipal, K. (2010). Meaning making through multiple modalities in a biology classroom: A multimodal semiotics discourse analysis. *Science Education*, 94(1), 48-72.
- Kabataş Memiş, E. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “kuvvet ve hareket” ünitesini öğrenmelerine betimleme modlarını kullanmalarının etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 23-40.
- Kohl, P.B., & Finkelstein, N.D. (2007, November). Expert and novice use of multiple representations during physics problem solving. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 951, No. 1, pp. 132-135). American Institute of Physics.
- Kohl, P.B., & Finkelstein, N.D. (2008). Patterns of multiple representation use by experts and novices during physics problem solving. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 4(1). <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.4.010111>
- Lerman, S. (2007). Directions for literacy research in science and mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 755-759.
- Márquez, C., Izquierdo, M., & Espinet, M. (2006). Multimodal science teachers' discourse in modeling the water cycle. *Science Education*, 90(2), 202-226.
- Mayer, R.E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?. *Educational psychologist*, 32(1), 1-19.
- Meaney, T. (2007). Weighing up the influence of context on judgements of mathematical literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 681-704.
- Mertens, D.M. (1998). *Qualitative methods. Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Publications, 159-187.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Pisa 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moseley, B., & Brenner, M.E. (1997). Using Multiple Representations for Conceptual Change in Pre-algebra: A Comparison of Variable Usage with Graphic and Text Based Problems.
- Nieminen, P., Savinainen, A., & Viiri, J. (2013). Gender differences in learning of the concept of force, representational consistency, and scientific reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(5), 1137-1156.

- Norris, S.P., & Phillips, L.M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224-240.
- Öğdük, A. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki fen teknoloji dersinde öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanılan modsal betimlemelerin akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Paivio, A. (1978). The relationship between verbal and perceptual codes. In *Perceptual Coding* (pp. 375-397). Academic Press.
- Russell, J., & Kozma, R. (2005). Assessing learning from the use of multimedia chemical visualization software. In *Visualization in science education* (pp. 299-332). Springer, Dordrecht.
- Tang, K. -S., Delgado, C., & Moje, E. -B. (2014). An integrative framework for the analysis of multiple and multimodal representations for meaning-making in science education. *Science Education*, 98(2), 305-326.
- Tekay, T., & Doğan, M. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemlerin grafikleri ile ilgili soruları çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *MATDER Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1).
- Tunç Şahin, C., & Say, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(11), 223-240.
- Ural, A. (2012). Fonksiyon kavramı: Tanımsal bilginin kavramın çoklu temsillerine transfer edilebilmesi ve bazı kavram yanılgıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 93-105.
- Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Van Rooy, W.S., & Chan, E. (2017). Multimodal representations in senior biology assessments: A Case Study of NSW Australia. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(7), 1237-1256.
- Vieira, R.M., & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(4), 659-680.
- Waldrip, B., Prain, V., & Carolan, J. (2006). Learning junior secondary science through multimodal representations. *Electronic Journal of Science Education*, 11(1).
- Waldrip, B., Prain, V., & Carolan, J. (2010). Using multi-modal representations to improve learning in junior secondary science. *Research in Science Education*, 40(1), 65-80.
- Won, M., Yoon, H., & Treagust, D.F. (2014). Students' learning strategies with multiple representations: Explanations of the human breathing mechanism. *Science Education*, 98(5), 840-866.
- Yeşildağ, F. (2009). *Modern fizik öğretiminde öğrencilerin çoklu modsal betimlemeleri algılamaları ve modsal betimlemelerle hazırladıkları yazma aktivitelerini değerlendirme sürecinin öğrenmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Yesildag Hasancebi, F., & Günel, M. (2013). College students' perceptions toward the multi modal representations and instruction of representations in learning modern physics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 197-214.
- Yeşildağ Hasacebi, F., & Kartal, S (2018). Modsal betimleme eğitiminin ortaokul 7. sınıf rencilerinin ğrenme amalı yazma aktivitelerine etkisi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 47-59.
- Yore, L., Bisanz, G.L., & Hand, B.M. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Science Education*, 25(6), 689-725.
- Yore, L.D., & Treagust, D.F. (2006). Current realities and future possibilities: Language and science literacy empowering research and informing instruction. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 291-314.
- Yore, L.D., Pimm, D., & Tuan, H.L. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 559-589.

Extended Abstract

When the literature regarding the screenings is examined, it is seen that it has two uses: “multiple representation” and “multiple modal representation” (Won, Yoon & Treagust, 2014; Yeşildağ Hasacebi & Kartal, 2018). Multiple representations are the expression of a similar or same concept in different notations (Tang, Delgado & Moje, 2014). Multiple modal representation can also be expressed as the modeling of representations consisting of two or more single modes (Bernsen, 1994). The different modes here are varieties such as pictures, mathematical expressions, graphics, diagrams, text, tables. Different modes used to understand and explain concepts do not have the same function in learning-teaching processes (Márquez, Izquierdo & Espinet, 2006). In addition, Mayer (1997) emphasized that students' active selection and integration of information in verbal and visual formats enables the structuring of information and permanence of information In other words, it is clear that students' use of multiple modal representations in the classroom environment is an important part of the learning process as well as science literacy.

In the light of this literature, it is understood that meaningful learning depends on the use of multiple modal representations in the teaching content and moreover, the competences teachers have in designing the content. In the related literature, it is clearly seen that there is a need for studies examining pre-service teachers' use of multiple modal representations in their teaching content and their views on the use of modal representations in teaching. In this context, the questions of the research are as follows:

1. What are the cognitive levels of the questions created by the preservice teachers and how to use the multiple modal representation types in the questions?

2. What are the opinions of the preservice teachers about the use of modal representation types in the teaching process?

In line with these questions, the study was carried out in the screening model. In this framework, in order to realize the purpose of the research, a Modal Representation Questionnaire was prepared and the opinions of prospective teachers on the subject were tried to be determined. Firstly, in the first part of the questionnaire, the practitioners were asked to prepare three questions on the subjects determined by the researchers ("Force and Motion" for Science; "Functions" for Mathematics). Then the preservice teachers in the Modal Representation Survey; They answered the questions that determine the awareness of modal representations of the questions they prepared, their use cases and their thoughts on the use of modal representations in the teaching process. A total of 188 pre-service teachers, including 113 from the 3rd and 4th grade students and 75 from the 3rd and 4th grade students in Mathematics Education, participated in the study.

Findings obtained as a result of content analysis were shared on the basis of research problems. Within the scope of the first research problem, these questions created by prospective teachers were analyzed under the themes of cognitive levels, types of modal representation used and Mode awareness according to Bloom Taxonomy. The questions of science preservice teachers were in the cognitive most remembering step of Bloom Taxonomy, and then in the level of understanding, application and evaluation, respectively; It was determined that the pre-service mathematics teachers prepared the questions at the most application step. It is seen that the modal representations used by the pre-service teachers in the questions prepared by both departments are of "mathematical, text, graphic, shape, diagram" types. However, it was determined that most of the preservice teachers used the mode more in text and mathematical expressions than the other mode types. In addition, it was observed that the pre-service teachers in both departments mostly stated the types of modal representations used in the questions correctly. Findings obtained within the scope of the second research problem were shared under the themes of "The Importance of Modern Representations" and "Effective Use in Learning Environment". When the findings of the first theme are examined; While it is determined that pre-service science teachers see the text mode the most, and the shape, mathematical expression and graphic modes respectively; Mathematics preservice teachers are; it was determined that they considered the most mathematical expression mode as important. The mode types that pre-service teachers found in both departments frequently found influence were graphics and figures, respectively. In addition, it is noteworthy that the type of text is less effective by both science and mathematics preservice teachers. In addition, when the answers given by pre-service teachers about using the modes in the teaching process were analyzed, four themes were obtained: "Learning", "Learning Environment", "Measurement and Evaluation" and "Thinking Skill". According to these themes, pre-service teachers stated that the use of mod in general facilitates students to comprehend, understand, embody, increase the interest in the

lesson and use it in accordance with individual differences will enrich the teaching environment.

Pre-service teachers prepare less high level questions compared to Bloom's taxonomy, misuse some modes, see less often the modes they use, such as the type of text mode less effectively, Pre-service science teachers to use the graphic mode less in preparing questions, they do not prefer to use the diagram mode, Mathematics teacher Considering the results that candidates do not prefer effective modes such as graphic mode in preparing questions; educators need to focus on modal representations that are a critical part of science and mathematics teaching and learning.

Öğretmen Adaylarının Ortaokul Matematik Dersi Kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Yerleştirebilme ve Soru Yazabilme Becerileri

Duygu Altaylı Özgül*

Kübra Polat**

Makale Geliş Tarihi: 17/08/2020

Makale Kabul Tarihi: 01/11/2020

DOI: 10.35675/befdergi.781416

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretim programı kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz etmelerini ve taksonominin boyutlarına uygun soru hazırlayıp hazırlamadıklarını incelemektir. Bu çalışmada karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 3. sınıfa devam eden 54 öğretmen adaydır. 5-8. sınıflara ait 215 kazanım öğretmen adaylarının her birine dörderli şekilde dağıtılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarından bu kazanımları taksonominin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına doğru bir şekilde yerleştirmesi ve bu kazanımlara uygun soru yazmaları istenmiştir. Verilerin analizinde Pearson ve Spearman korelasyon testlerinden ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının bilgi boyutu puanları ile bilişsel süreç boyutu puanları arasında orta kuvvette bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının, üst düzey beceri gerektiren kazanımlara yönelik soru yazmada güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi boyutu, bilişsel süreç boyutu, ilköğretim matematik öğretmeni adayı, yenilenmiş Bloom taksonomisi

Investigating of Mathematic Teacher Candidates' Skills to Placement the Learning Outcomes According to Revised Bloom Taxonomy and to Write Questions

Abstract

The purpose of this study is to analyze of mathematics teacher candidates of mathematics curriculum learning outcomes according to the revised Bloom's taxonomy and whether they prepare questions in line with the dimensions of the taxonomy. The sample of the study consists of 54 teacher candidates were in their third year in their education. 215 learning outcomes of 5th-8th grades were distributed as 4 learning outcomes for each teacher candidate. The teacher candidates place these learning outcomes accurately to the dimensions of taxonomy and write

* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Sivas, Türkiye, altayli duygu@gmail.com ORCID: 0000-0003-2749-5050 

** Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Sivas, Türkiye, kubrapolaat@hotmail.com ORCID: 0000-0001-8060-0732 

Kaynak Gösterme: Altaylı Özgül, D., & Polat, K. (2021). Matematik öğretmen adaylarının kazanımları yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne yerleştirebilme ve soru yazabilme becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 304-328.

appropriate questions about these learning outcomes. In the analysis of data, the Pearson and Spearman correlations tests and content analysis were made. As a result of the study, a medium strength relationship was found between the teacher candidates' scores of knowledge and cognitive process. Also it was determined that the teacher candidates experienced difficulty in writing questions about learning outcomes which require high level skills.

Keywords: *Cognitive process dimensions, knowledge dimension, primary school mathematics teacher candidates, revised Bloom taxonomy*

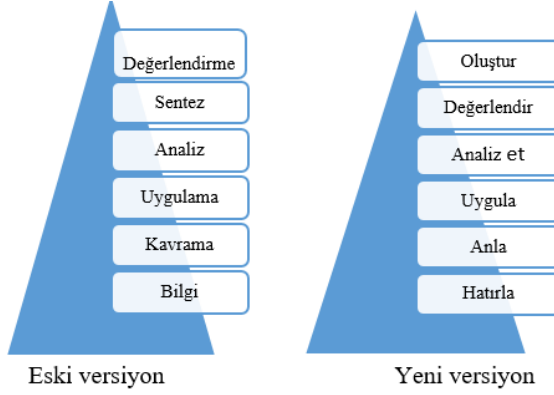
Giriş

Öğretim planlı bir eylem olup öğretmenlerin öğrencileri için seçmiş oldukları hedeflerle ilişkilidir. Dolayısıyla öğretim hedefleri, öğrencilerimizin öğrenmelerini istediklerimizdir diyebiliriz (Anderson ve diğerleri, 2018). Hedefler, öğretim programlarında temel unsur olup öğretim programının diğer unsurları olan öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme için ayrıca önemlidir (Bümen, 2006). Dolayısıyla öğretim programının neyi, nasıl öğreteceğimiz ve sonrasında ne kadar öğrettiğimizle ilgili bir çerçeve ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Hazırlanan öğretim programları çeşitli hedefler doğrultusunda yeniden ele alınmakta ve revize edilmektedir. Bu nedenle eğitimde reform çalışmaları öğretim programları üzerinde yoğunlaşmaktadır [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018]. Öğretim programlarına alt yapı oluşturmuş olan Bloom taksonomisi (Bümen, 2006) öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi, etkinliklerin planlanması hatta öğretim sonucunda yapılacak ölçme değerlendirme için kullanılabilir (Altaylı Özgül & Polat, 2019). Nitekim Yurdabakan'a (2012) göre Bloom taksonomisi ölçme değerlendirme uzmanlarına, program geliştirmecilere ve eğitimsel uygulamayı yapacak öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.

Bloom taksonomisi, aynı eğitim hedeflerini ölçen sorulardan bir soru havuzu oluşturarak çeşitli üniversitelerdeki öğretim üyelerinin bu soru havuzundaki sorularda değişim yapabilmelerine imkân sunmak amacıyla tasarlanmış olmasına rağmen Bloom'a göre taksonomi bir ölçme aracından daha fazlasını sunmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Özellikle taksonomi bir öğretim programındaki eğitim hedefleri, etkinlik süreci ve değerlendirme süreci arasındaki uyumu saptama aracı olarak düşünülmektedir (Krathwohl, 2002). Orjinal Bloom taksonomisinde kazanımlar tek boyutlu olarak sınıflandırılmış ve öğrenme alanları bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, sentez ve değerlendirme alt kategorilerinde ele alınmıştır. Taksonominin tek boyutlu olması ve boyutlar arasındaki aşamalık eleştirilmiş ve yıllar sonra Bloom taksonomisi yeniden ele alınarak revize edilmiş ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ortaya konulmuştur (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bloom taksonomisi Bloom'un bir öğrencisi olan Lorin Anderson'un öncülüğünde pek çok uzmanın bir araya getirilmesiyle yeniden ele alınmış ve görünüşte küçük ancak önemli değişiklikler yapılarak 2001'de yenilenmiş Bloom taksonomisi olarak

yayınlanmıştır. Yapılan değişiklikler Forehand (2005) tarafından terminolojik, yapısal ve vurgudaki değişiklik olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir:



Şekil 1. Bloom taksonomisinin eski ve yeni versiyonu

Terminolojik değişiklik Şekil 1’de görüldüğü üzere taksonominin yeni versiyonunda sentez ve değerlendirme basamağı yer değiştirmiştir. Ayrıca bilgi basamağı hatırla, kavrama basamağı anla, uygulama basamağı uygula, analiz basamağı analiz et, sentez basamağı oluştur ve değerlendirme basamağı değerlendir olarak isim değiştirmiştir.

Yapısal değişiklik ise; taksonominin tek boyutlu olmaktan çıkıp iki boyutlu olmasına dönük yapılan değişikliktir. Yenilenmiş Bloom taksonomisinde bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki boyut vardır. Bilgi boyutu, bilgi türlerine odaklanırken; bilişsel süreç boyutu bilginin nasıl kullanıldığına odaklanır. Bilgi boyutundaki kategoriler olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgidir. Bilişsel süreç boyutundaki kategoriler ise hatırla, anla, uygula, analiz et, değerlendir ve oluşturdur (Anderson & Krathwohl, 2001). Yenilenmiş Bloom taksonomisi 24 hücreli iki boyutlu bir tablo sunmaktadır (Tablo 1). Tablo 1’deki satırlar bilgi boyutunun dört kategorisini, sütunlar ise bilişsel boyutun altı kategorisini temsil etmektedir.

Taksonominin vurgusundaki değişiklik ise taksonominin daha geniş kitlelere ve daha çok amaca hitap etmesiyle ilgilidir. Nitekim aynı hedefe ilişkin soru oluşturma amacıyla tasarlanan taksonominin yenilenmesiyle öğretim programı planlama, eğitimsel sürecin planlanması ve değerlendirme amaçlarıyla kullanılması hedeflenmiştir (Forehand, 2005). Yani taksonominin ilk halindeki değerlendirme vurgulaması yönüyle farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca yenilenmiş Bloom taksonomisinin özellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olması için çaba gösterilmiştir (Anderson ve diğerleri, 2018).

Tablo 1.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu

BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1.Hatırla	2.Anla	3.Uygula	4. Analiz et	5.Değerlendir	6.Oluştur
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üst Bilişsel Bilgi						

Anderson ve Krathwohl (2001)

1956 yılında ortaya konulan Bloom taksonomisi, yapılan eleştirilere rağmen kabul görmüş bir taksonomi olarak eğitimde yerini almıştır. Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde; taksonomiye göre düzenlenmiş öğretimin etkisine (Başbay, 2007); taksonominin kuramsal yapısına (Arı, 2011; Birgin, 2016; Bümen, 2006; Yurdabakan, 2012), çeşitli alanlardaki soruların taksonomiye göre incelenmesine (Akbulut Taş & Karabay Turan, 2020; Aktaş, 2017; Biber & Tuna, 2017; Büyükalın Filiz & Delal Turan, 2018; Güler, Özdemir & Dikici, 2012; Karaman & Bindak, 2017; Korkmaz & Ünsal, 2016; Köğce & Baki, 2009; Tanık & Saraçoğlu, 2011; Uymaz & Çalışkan, 2019; Yakalı, 2016), öğretim programı ve kazanımların taksonomiye göre incelenmesine (Akbulut Taş & Karabay Turan, 2020; Altaylı Özgül & Polat, 2019; Altıparmak & Palabıyık, 2019; Bekdemir & Selim, 2008; Çelik, Kul & Çalık Uzun, 2018; Demir, 2015; Eroğlu & Kuzu, 2014; İncikabı, Mercimek, Ayanoğlu, Aliustaoğlu & Tekin, 2016; Kablan, Baran & Hazer, 2013; Yolcu, 2019; Zorluoğlu, Kızılaslan & Sözbilir, 2016), öğretmen adaylarının taksonominin basamaklarına uygun soru hazırlamalarına (Cumhur, Çavdar & Polat, 2018; Koray, Altunçekiç & Yaman, 2005; Özcan & Oluk, 2007; Özcan & Akcan, 2010) yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir.

Akbulut Taş ve Karabay Turan (2020) öğretmen adaylarının öğretim programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilgi türü ve bilişsel sürecini belirlemelerini amaçladığı çalışmada, öğretmen adaylarının kazanımlardaki bilgi türü ve bilişsel süreci belirleyemediği sonucuna ulaşılmıştır. Whalley ve diğerlerine (2006) göre yenilenmiş Bloom taksonomisi öğretim programları için verimli bir fikir kaynağı iken; taksonomiye uygun soru üretmek, sorunun taksonomiye uygun boyutuna karar vermek kimi zaman zor olabilmektedir. Yani Bloom’un bilişsel süreçleriyle sorulardaki bilişsel süreci eşleştirmek çok kolay değildir. Nitekim Masapanta Carrion ve Velazquez Iturbide (2019) farklı eğitimcilerin Bloom taksonomisini farklı biçimde anladıkları için soruları taksonominin farklı boyutlarına göre sınıflandırdığını belirtmektedirler.

Bloom taksonomisinin tek boyutlu oluşunun ve sadece soru hazırlama amacıyla ortaya konulmasının eleştirildiği ve bu nedenle revize edildiği düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının kazanımları bilgi boyutuna ve bilişsel süreç boyutuna göre yapmış oldukları analizleri incelemek ve öğretmen adaylarının taksonomiye göre hazırlamış oldukları soruları analiz etmek önemlidir. Nitekim yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilen soruların anlama ve uygulama basamağında yoğunlaştığı (Biber & Tuna, 2017), öğretmen adaylarının Bloom taksonomisinin basamaklarından en kolay bilgi basamağı ile ilgili soru hazırlayabildikleri, analiz ve değerlendirme basamağı ile ilgili soru hazırlamada sıkıntı yaşadıkları (Cumhur vd., 2018; Koray vd., 2005), en fazla hatayı uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygun soru hazırlarken yaptıkları (Özcan & Akcan, 2010) daha önce yapılan çalışmalarda görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının Bloom taksonomisinin üst düzey becerileri yoklayan basamaklarına uygun soru hazırlayamadıkları söylenebilir. Köğce ve Baki'ye (2009) göre her türlü amacı yoklayan soru hazırlamanın öncülü öğretmenlerin hedeflerin sınıflandırılması hususunda bilgi sahibi olmasıdır. Ayrıca soru hazırlamak öğretmenlerin yapabilmesi gereken konuların başında gelmesine rağmen (Koray vd., 2005) kaliteli soru hazırlamak çok kolay değildir (Özcan & Oluk, 2007). Dolayısıyla öğretim programlarının her bir unsuru için rehber niteliğinde olduğu düşünülen yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kazanımların boyutunu belirleme, taksonominin boyutlarına uygun soru hazırlayabilme öğretmenler için önemlidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine yerleştirip yerleştirememeleri ve taksonomiye göre soru hazırlayıp hazırlayamamaları arasında bir ilişki olup olmadığı ile ilgili sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın bu yönüyle ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının 2018-2019 yılı matematik dersi öğretim programı kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz etmelerini, taksonominin boyutlarına uygun soru hazırlayıp hazırlayamadıklarını ve bu iki durumun birbiriyle ilişkisini incelemektedir. Bu bağlamda verilen alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Kazanımların ilköğretim matematik öğretmeni adayları tarafından yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına yerleştirilme dağılımı nasıldır?

2. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yerleştirmede bilgi boyutu puanları ve bilişsel süreç boyutu puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

3. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre hazırlamış oldukları sorular nasıldır?

4. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine yerleştirme toplam puanları ile soru hazırlama puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmasından yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarından ise iç içe gömülü desen kullanılmıştır. İç içe gömülü desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı veya sıralı olarak toplanmaktadır. Bu modelde nicel bir araştırmaya nitel bir araştırma eklenebileceği gibi benzer şekilde nitel bir araştırmaya da nicel bir bölüm eklenebilir (Creswell & Plano Clark, 2011).

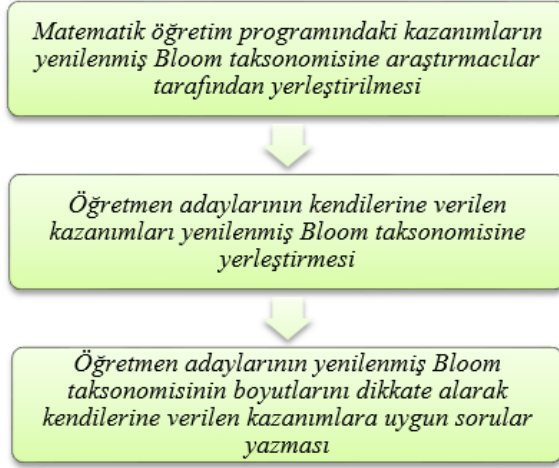
Araştırmanın nicel kısmında, ilişkisel araştırmalardan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Karakaya, 2009). Nitel kısmında ise durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışmasında bir veya birden fazla durum, birden fazla veri toplama araçları ile (gözlem, görüşme, görsel-işitsel dokümanlar, raporlar) derinlemesine ele alınmaktadır (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki bir üniversitenin İlköğretim Matematik Öğretmenliği 3. sınıfına devam eden 54 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında yenilenmiş Bloom taksonomisi hakkında toplam dokuz ders saati bilgi verilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine yerleştirmede bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Bu süreçte taksonominin anahtar fiilleri ve taksonominin basamaklarına uygun kazanım örnekleri eğitim esnasında öğretmen adaylarına verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini etkilememesi açısından öğretmen adaylarına verilen bu örnekler 1-4. sınıf matematik kazanımlarından seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada 2018-2019 eğitim öğretim yılı 5-8. sınıf ortaokul matematik öğretim programında yer alan 215 kazanım araştırmacılar tarafından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre irdelenerek kazanımların taksonomideki yeri saptanmıştır. İkinci aşamada bu 215 kazanım dörderli şekilde öğretmen adaylarına bölüştürülmüştür. Bir öğretmen adayına üç kazanım gelmesinden dolayı listeden herhangi bir kazanım seçilerek yeniden verilmiştir. Her öğretmen adayından kendilerine verilmiş olan kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına yerleştirilmesi istenmiştir. Sürecin üçüncü aşamasında ise öğretmen adaylarından taksonomiye göre düzeylerini belirledikleri kazanımlara uygun soru geliştirmeleri istenmiştir. İkinci ve üçüncü aşama için öğretmen adaylarına toplam üç ders saati verilmiştir. Veri toplama süreci Şekil 2'de resmedilmiştir.



Şekil 2. Veri toplama süreci

Verilerin Analizi

5-8. sınıf ortaokul matematik programında yer alan kazanımların incelenmesinde araştırmacılar ilk önce birbirlerinden bağımsız bir şekilde kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına yerleştirmişlerdir. Daha sonra bir araya gelinerek farklılıklar üzerinde tartışılmış ve sonrasında ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Çalışmanın bu aşamasının güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. 0.70 güvenilirlik katsayısının yeterli görünmesi sebebiyle çalışmanın bu kısmı için güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir.

Nicel verilerin analizinde SPSS 17 programından yararlanılarak önce verilere normallik testleri yapılmış daha sonra da Pearson ve Spearman korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları olan öğretmen adaylarının kazanımlara uygun yazdıkları soruların analiz edilmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Öğretmen adaylarından kendilerine verilen kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına uygun bir şekilde yerleştirilmesi istenmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları, araştırmacıların önceden oluşturmuş oldukları kazanım ve taksonomi eşleştirmesine göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu eşleştirmeden alacakları toplam puan Tablo 2'deki rubrik cevaplama anahtarları kullanılarak hesaplanmıştır. Her kazanım için yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna doğru yerleştirip yerleştirmemeye göre puanlandırma yapılmıştır. Bu puanlama yapılırken öğretmen adayının kazanımları taksonomiye doğru yerleştirmesine göre bilgi ve bilişsel süreç boyutu puanları ayrı ayrı

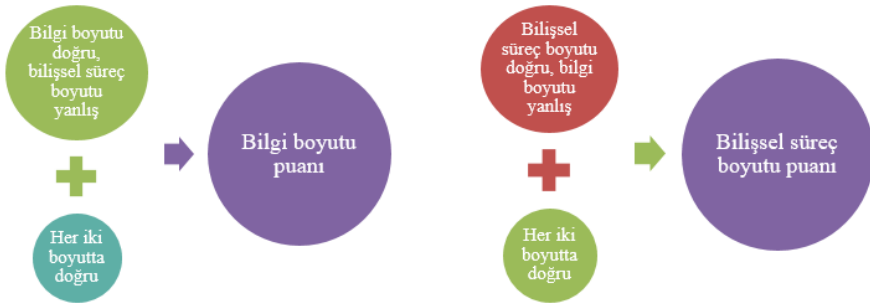
hesaplanmıştır. Örneğin; bir öğretmen adayının her kazanım için 2 puan olmak üzere 4 kazanım için alabileceği maksimum toplam puan 8, minimum puan ise 0'dır. Örneğin; bir kazanımın bilgi boyutu doğru ancak bilişsel süreç boyutu yanlış belirlenmiş ise öğretmen adayı bu kazanımdan 1 puan alacaktır.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Yerleştirmesine ait Cevaplama Anahtarı

	<i>Bilgi ve bilişsel süreç boyutunun her ikisini de yanlış yerleştirmiş (0 puan)</i>	<i>Bilişsel süreç boyutunu doğru, bilgi boyutunu yanlış yerleştirmiş (1 puan)</i>	<i>Bilgi boyutunu doğru, bilişsel süreç boyutunu yanlış yerleştirmiş (1 puan)</i>	<i>Bilgi ve bilişsel süreç boyutunun de doğru yerleştirmiş (2 puan)</i>	<i>Toplam Puan</i>
Ö1					
Ö2					
.....					
Ö54					

Toplam puan bu şekilde hesaplanırken öğretmen adaylarının bilgi ve bilişsel süreç boyutu puanları Şekil 3'teki gibi hesaplanmıştır. Yani bilgi boyutu puanları; bilgi boyutunun doğru, bilişsel süreç boyutunun ise yanlış olduğu kategorisine ait puanlar ile her iki boyutun doğru olduğu kategorinin puanları toplanarak saptanmıştır. Benzer durum bilişsel süreç puanları için de geçerlidir.



Şekil 3. Bilgi ve bilişsel süreç boyutu puanlarını hesaplama

Öğretmen adaylarından kazanımları taksonomiye yerleştirdikten sonra her kazanım ile ilgili soru yazmaları istenmiştir. Bu soruların analizinde ise araştırmacılar tarafından oluşturulmuş Tablo 3'teki rubrik cevaplama anahtarı kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yazdığı her soru, iki araştırmacı tarafından birlikte incelenmiş, üzerinde tartışılmış ve fikir birliğine varılarak bu soruların bilgi ve bilişsel süreç boyutları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan durumlar Tablo 8 ve Tablo 9’da verilen kodlar olarak ifade edilmiştir. Bir öğretmen adayının soru yazma puanı; her kazanım için 4 puan olmak üzere toplam 16 puandır. Örneğin bir öğretmen adayı; kazanıma uygun, hatasız ve bilgi ve bilişsel süreç boyutu doğru olan bir soru hazırladıysa bu öğretmen adayının soru yazma puanı 4 puandır.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Soru Yazma Puanının Hesaplanmasında Kullanılan Cevaplama Rubriği

Kriterler	0 puan	1 puan	2 puan
1. <i>Belirlediği taksonomi boyutuna uygunluk</i>	Bilgi ve bilişsel süreç boyutu yanlış	Bilgi veya bilişsel süreç boyutundan biri doğru	Bilgi ve bilişsel süreç boyutu doğru
2. <i>Kazanıma uygunluk</i>	Kazanıma uygun olmayan soru	Kazanıma uygun olan soru	
3. <i>Matematiksel kavramlarda hata</i>	Hata var, çözülemez	Hata yok	

2 veya 3. kriterlerden sıfır alan öğrencilerin 1. maddeye göre değerlendirilmesi yapılmamıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırma öncesinde katılımcılara araştırmanın neden yapıldığına dair ve de araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcılara etik haklarının korunacağı söylenmiştir; isimlerinin kullanılmayacağı, kodların kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılara araştırma sırasında istedikleri an araştırmadan çekilebilecekleri de söylenmiştir. Ayrıca araştırmanın bitiminde de araştırma sürecinde araştırmadan elde edilen verilerin kullanımına dair katılımcılardan onay alınmıştır. Çalışmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul belgesi alınmamıştır.

Bulgular

Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutlarına Yerleştirilme Dağılımına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının kendilerine verilen kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına yerleştirmeleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Tablo 4'teki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.

Kazanımların Öğretmen Adayları Tarafından Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Yerleştirilme Dağılımları

	<i>Her iki boyutta yanlış</i>	<i>Bilgi boyutu doğru, bilişsel süreç boyutu yanlış</i>	<i>Bilişsel süreç boyutu yanlış</i>	<i>Her iki boyutta doğru</i>	<i>Toplam</i>
f	30	100	36	49	215
%	14	46	17	23	100

Tablo 4'e göre 215 kazanımdan yalnızca 49'u hem bilgi ve hem de bilişsel süreç boyutuna doğru yerleştirilmiştir. 30 kazanımın ise her iki boyutu yanlış tespit edilmiştir. Kazanımların % 46'sının sadece bilgi boyutu doğru, % 17'sinin ise sadece bilişsel süreç boyutunun doğru bir şekilde saptandığı görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yerleştirmede bilgi boyutundan aldıkları puanlar ile bilişsel süreç boyutundan aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutundan almış oldukları puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için Q-Q plot ve skewness (çarpıklık), kurtosis (basıklık) katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılara göre çarpıklık ve basıklık, standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen sonucun -1,96 ile +1,96 değerleri arasında olması normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Bursal, 2017). Normallik değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Veri Setinin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Basıklık	Basıklık S. H.	Çarpıklık	Çarpıklık S.H.
Bilgi Boyutu Puanı	-,350	,639	-,190	,325
Bilişsel Süreç Boyutu Puanı	-,846	,639	-,196	,325
Toplam Puan	-,290	,639	-,386	,325
Soru Yazma Puanı	-,495	,639	-,895	,325

Tablo 5’te görüldüğü üzere bilgi boyutu puanları, bilişsel süreç boyutu puanları ve toplam puanlar normal dağılım aralığında iken, soru yazma puanları normal dağılım aralığında değildir. Ayrıca yapılan Q-Q plot testi sonuçlarına göre de bu üç puanın verileri doğrusal dağılım gösterirken, soru yazma puanı verileri doğrusal değildir. Bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu puanları normal dağılım gösterdiğinden bu iki puan arasındaki korelasyona bakmak için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Nitekim Pearson korelasyon katsayısı sürekli ve normal dağılımlı veri setlerinde kullanılmaktadır (Field, 2009). Yapılan bu analize ait sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Puanlar Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

	Bilgi Boyutu Puanı
Bilişsel Süreç Boyutu Puanı	,306*

Korelasyon ,05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 6’ya göre bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutu puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı ($r=,306$; $n=54$; $p=,024$) için hesaplanan anlamlılık değeri $p<,05$ olduğundan bu iki puan arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca $,30<|r|\leq,70$ aralığı orta kuvvette ilişkinin olduğu aralık olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilgi puanları ve bilişsel süreç puanları arasında orta kuvvette bir ilişkiden söz edilebilir. Yani kazanımları; yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutuna doğru biçimde yerleştirebilen öğretmen adaylarının, kazanımları bilişsel süreç boyutuna da doğru biçimde yerleştirebildiği söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Toplam Puanları ile Soru Yazma Puanları Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 5’te verilen basıklık çarpıklık katsayılarına göre öğretmen adaylarının soru yazma puanları normal dağılım göstermemektedir. Field’e (2009) göre normal dağılım göstermeyen veri setlerinde Spearman korelasyon katsayısı kullanılmaktadır. Bu nedenle toplam puanlar, bilgi boyutu puanları, bilişsel süreç puanları ile soru yazma puanları arasındaki ilişkiyi test etmek için Spearman korelasyon katsayısına bakılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının soru yazma puanları ile bilgi boyutu

puanları arasında ($r=0,453$, $p<0,01$); soru yazma puanları ile bilişsel süreç boyutu puanları arasında ($r=0,272$, $p<0,05$); soru yazma puanları ile toplam puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ($r=0,454$, $p<0,01$) bir ilişki bulunmuştur. Analize ait sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Puanlar Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyon Katsayısı Değerleri

	Bilgi Boyutu Puanları	Bilişsel Süreç Boyutu Puanları	Toplam Puan
Soru yazma puanları	,453**	,272*	,454**

** Korelasyon ,05 düzeyinde anlamlıdır. *Korelasyon ,01 düzeyinde anlamlıdır.

Büyüköztürk’e (2011) göre $|r| \leq 0,30$ korelasyon katsayısı aralığı zayıf ilişki olarak nitelendirilmektedir. Buna göre Spearman korelasyon katsayısına göre öğretmen adaylarının toplam puanları ile soru yazma puanları arasında ve bilgi boyutu puanları ile soru yazma puanları arasında orta kuvvette ilişki varken, bilişsel süreç puanları ile soru yazma puanları arasında zayıf ilişki vardır.

Öğretmen Adaylarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutuna Uygun Soru Yazma Becerilerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutuna uygun soru yazma becerileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kategoriler “kazanım düzeyini yanlış belirleme”, “kazanım düzeyini doğru belirleme” ve “değerlendirilmeyen” olarak belirlenmiştir. Tablo 8’de öğretmen adaylarının yazdıkları soruların bilgi boyutunda ele alınmasına yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 8.

Kazanımlara Göre Yazılan Soruların Bilgi Boyutlarına Yönelik Bulgular

	Kod	f	Karşılaşılan Durum
Kazanım Düzeyini Yanlış Belirleme	Belirlediği Düzeyde Soru Hazırlama (belirlediği düzey-yazdığı sorunun düzeyi)	2	Olgusal-Olgusal(Cevap: Kavramsal)
	Kazanımın Düzeyinde Soru Hazırlama (belirlediği düzey-yazdığı sorunun düzeyi)	45	İşlemsel-Kavramsal(13) Olgusal-Kavramsal(14) Kavramsal-İşlemsel(7) Kavramsal-Olgusal(6) Olgusal-İşlemsel(1) Üstbilişsel-İşlemsel(2) Üstbilişsel-Olgusal(1) Üstbilişsel-Kavramsal(1)
	Kazanıma ve Belirlediği Düzeye Uygun Olmayan Soru Hazırlama	1	Olgusal-Kavramsal(Cevap:İşlemsel)

	(belirlediği düzey- yazdığı sorunun düzeyi)		
Kazanım Düzeyini Doğru Belirleme	Yanlış Düzeyde Soru Hazırlama (belirlediği düzey- yazdığı sorunun düzeyi)	2	Olgusal-Kavramsal
	Kazanıma Uygun Soru Hazırlama (belirlediği düzey- yazdığı sorunun düzeyi)	116	İşlemsel-İşlemsel(43) Kavramsal-Kavramsal(67) Olgusal-Olgusal(6)
	Kazanıma Uygun Olmayan	37	
Değerlendirilmeyen	Matematiksel Kavramlarda Hata Bulunan	5	
	Boş Bırakılan Cevaplar	7	

Kazanım düzeyini yanlış belirleme kategorisine ait kodlar, “belirlenen düzeyde soru hazırlama”, “kazanım düzeyinde soru hazırlama”, “kazanıma ve belirlediği düzeye uygun olmayan soru hazırlama” olarak ifade edilmiştir. Belirlenen düzeyde soru hazırlama kodu altında karşılaşılan durum, olgusal-olgusal-kavramsal biçiminde verilmiştir. Bu kod altında karşılaşılan durum, öğretmen adayının kazanımın düzeyini yanlış belirlediği ve belirlediği düzeye uygun soru hazırladığı anlamına gelmektedir. Yani olgusal-olgusal-kavramsal durumu için, öğretmen adayının kazanımın bilgi boyutunu olgusal olarak belirlediği, olgusal boyutta soru hazırladığı ancak kazanımın kavramsal bilgi boyutunda olduğu söylenebilir. *Kazanım düzeyinde soru hazırlama* kodu altında karşılaşılan durumlar; işlemsel-kavramsal, olgusal-kavramsal, kavramsal-ışlemsel, kavramsal-olgusal, olgusal-ışlemsel, üstbilişsel-ışlemsel, üstbilişsel-olgusal, üstbilişsel-kavramsal biçiminde verilmiştir. Bu kod altında karşılaşılan durumlar, öğretmen adayının kazanımın bilgi türünü yanlış belirlediği ancak soruyu kazanımın bilgi türüne göre hazırladığı anlamına gelmektedir. Örneğin işlemsel-kavramsal durumu için, öğretmen adayı kazanımın bilgi türünü işlemsel olarak belirlemiş ancak hazırlamış olduğu sorunun bilgi türü kavramsaldir. *Kazanıma ve belirlediği düzeye uygun olmayan soru hazırlama* kodu altında karşılaşılan durum, olgusal-kavramsal-ışlemsel biçimindedir. Bu kod altında karşılaşılan durum, öğretmen adayının hem kazanımın bilgi türünü yanlış belirlediği hem de belirlediği bilgi türünden farklı türde soru hazırladığı anlamına gelmektedir. Örneğin olgusal-kavramsal-ışlemsel durumu için, öğretmen adayı kazanımın bilgi türünü olgusal olarak belirlemiş, kavramsal bilgi içeren soru hazırlamış olmasına rağmen kazanımın bilgi türü işlemseldir.

Kazanım düzeyini doğru belirleme kategorisine ait kodlar, “yanlış düzeyde soru hazırlama” ve “kazanıma uygun soru hazırlama” olarak ifade edilmiştir. Yanlış düzeyde soru hazırlama kodu altında karşılaşılan durum, olgusal-kavramsal biçimindedir. Bu kod altında karşılaşılan durum, öğretmen adayının kazanımın bilgi türünü doğru biçimde belirleyebildiği ancak soruyu farklı bilgi türünde hazırladığı anlamına gelmektedir. Örneğin olgusal-kavramsal durumu için, öğretmen adayı olgusal bilgi içeren kazanımın bilgi türünü olgusal olarak belirlemiş ancak kavramsal bilgi içeren bir soru hazırlamıştır. Kazanıma uygun soru hazırlama kodu altında karşılaşılan durumlar; işlemsel-işlemsel, kavramsal-kavramsal, olgusal-olgusal şeklindedir. Bu durumda öğretmen adayı kazanımın bilgi türünü doğru biçimde belirlemiş ve soruyu belirlediği bilgi türünde hazırlayabilmiştir. Örneğin işlemsel-işlemsel durumu için öğretmen adayı işlemsel bilgi içeren kazanımın bilgi türünü doğru biçimde belirlemiş ve işlemsel bilgi içeren bir soru hazırlayabilmiştir. Değerlendirilmeyen kategorisine ait kodlar ise “kazanıma uygun olmayan”, “matematiksel kavramlarda hata bulunan”, “boş bırakılan cevaplar” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde 48 kazanımın bilgi boyutu yanlış belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu kazanımlardan 45’inin boyutunu yanlış belirlenmelerine rağmen kazanımın boyutunda soru hazırlamışlardır. Bu durumda öğretmen adaylarının çoğunun olgusal ile kavramsal boyutu (14) ve işlemsel ile kavramsal boyutu (13) karıştırdıkları görülmektedir. Kavramsal bilgi boyutunda yer alan 2 kazanım olgusal boyut olarak düşünülmüş ve bu boyutta soru hazırlanmıştır. Sadece 1 kazanımın hem boyutu yanlış belirlenmiş hem de belirlenen boyuttan farklı soru hazırlanmıştır. 118 kazanımın boyutu doğru biçimde belirlenmiş ancak 2 kazanımda belirlenen boyuttan farklı bir boyutta soru hazırlanmıştır. Öğretmen adayları kavramsal (67) ve işlemsel boyutta (43) soru hazırlayabilmektedirler.

Öğretmen Adaylarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Uygun Soru Yazma Becerilerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna uygun soru yazma becerileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucu kategoriler “kazanım düzeyini yanlış belirleme”, “kazanım düzeyini doğru belirleme” ve “değerlendirilmeyen” olarak belirlenmiştir. Tablo 9 öğretmen adaylarının soru yazma becerilerine yönelik bulguları ortaya koymaktadır.

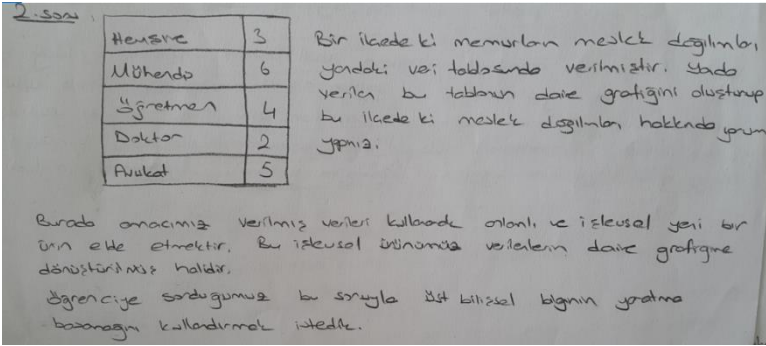
Tablo 9.
Kazanımlara Göre Yazılan Soruların Bilişsel Süreç Boyutlarına Yönelik Bulgular

Kategori	Kod	f	Karşılaşılan Durum
Kazanım Düzeyini Yanlış Belirleme	Belirlediği Düzeyde Soru Hazırlama (belirlediği düzey-yazdığı sorunun düzeyi)	8	Uygula-Uygula(Cevap:Oluştur)(5) Anla-Anla(Cevap:Oluştur)(1) Uygula-Uygula(Cevap:Analiz)(2)
	Kazanımın Düzeyinde Soru Hazırlama (belirlediği düzey-yazdığı sorunun düzeyi)	32	Uygula-Analiz(1) Değerlendir-Analiz(1) Uygula-Anla(3) Oluştur-Uygula(3) Değerlendir-Uygula(1) Anla-Uygula (5) Hatırla-Anla(3) Anla-Hatırla(1) Analiz-Anla(3) Anla-Analiz(3) Oluştur-Analiz(1) Oluştur-Anla(3) Analiz-Uygula(2) Anla-Oluştur(1) Hatırla-Analiz(1)
	Kazanıma ve Belirlediği Düzeye Uygun Olmayan Soru Hazırlama (belirlediği düzey-yazdığı sorunun düzeyi)	14	Değerlendir-Uygula(Cevap:Analiz)(3) Oluştur-Anla(Cevap:Hatırla)(4) Analiz-Hatırla(Cevap:Anla)(1) Analiz-Uygula(Cevap:Anla)(3) Anla-Uygula(Cevap:Analiz)(1) Oluştur-Uygula (Cevap:Anla)(1) Değerlendir-Anla(Cevap:Oluştur)(1)
Kazanım Düzeyini Doğru Belirleme	Yanlış Düzeyde Soru Hazırlama (belirlediği düzey-yazdığı sorunun düzeyi)	8	Anla-Hatırla(1) Oluştur-Uygula(2) Uygula-Anla(1) Uygula-Analiz(1) Analiz-Uygula(2) Oluştur-Anla(1)
	Kazanıma Uygun Soru Hazırlama (belirlediği düzey-yazdığı sorunun düzeyi)	104	Uygula-Uygula(69) Hatırla-Hatırla(2) Anla-Anla(28) Analiz-Analiz(4) Oluştur-Oluştur(1)
Değerlendirilmeyen	Kazanıma Uygun Olmayan	37	
	Matematiksel Kavramlarda Hata Bulunan	5	
	Boş Bırakılan Cevaplar	7	

Araştırmacılar kazanım düzeyini yanlış belirleme kategorisine ait kodları, “belirlenen düzeyde soru hazırlama”, “kazanım düzeyinde soru hazırlama”, “kazanıma ve belirlediği düzeye uygun olmayan soru hazırlama” olarak belirlemişlerdir. *Belirlenen düzeyde soru hazırlama* kodu altında karşılaşılan durumlar, uygula-uygula-oluştur, anla-anla-oluştur, uygula-uygula-analiz biçiminde verilmiştir. Bu kod altında karşılaşılan durumlar; öğretmen adayının kazanımın düzeyini yanlış belirlediği ve belirlediği düzeye uygun soru hazırladığı anlamına gelmektedir. Örneğin uygula-uygula-oluştur durumu için, öğretmen adayının kazanımın düzeyini uygula olarak belirlediği, uygula düzeyine göre soru hazırladığı ancak kazanımın düzeyinin oluştur olduğu anlaşılmalıdır. *Kazanım düzeyinde soru hazırlama* kodu altında karşılaşılan durumlar; uygula-analiz, değerlendir-analiz, uygula-anla, oluştur-uygula, değerlendir-uygula, anla-uygula, hatırla-anla, anla-hatırla, analiz-anla, anla-analiz, oluştur-analiz, oluştur-anla, analiz-uygula, anla-oluştur, hatırla-analiz biçiminde verilmiştir. Bu kod altında karşılaşılan durumlar, öğretmen adayının kazanımın düzeyini yanlış belirlediği ancak soruyu kazanımın düzeyinde hazırladığı anlamına gelmektedir. Örneğin uygula-analiz durumu için, öğretmen adayı analiz düzeyindeki kazanımı uygula olarak belirlemiş ancak soruyu analiz düzeyinde hazırlamıştır. *Kazanıma ve belirlediği düzeye uygun olmayan soru hazırlama* kodu altında karşılaşılan durumlar; değerlendir-uygula-analiz, oluştur-anla-hatırla, analiz-hatırla-anla, analiz-uygula-anla, anla-uygula-analiz, oluştur-uygula-anla, değerlendir-anla-oluştur biçiminde verilmiştir. Bu kod altında karşılaşılan durumlar, öğretmen adayının hem kazanımın düzeyini yanlış belirlediği hem de belirlediği düzeyden farklı düzeyde soru hazırladığı anlamına gelmektedir. Örneğin değerlendir-uygula-analiz durumu için öğretmen adayı kazanımın değerlendir düzeyinde olduğunu söylemiş, uygulama düzeyinde soru yazmış ancak kazanım analiz düzeyindedir.

Kazanım düzeyini doğru belirleme kategorisine ait kodlar, “yanlış düzeyde soru hazırlama” ve “kazanıma uygun soru hazırlama” olarak ifade edilmiştir. *Yanlış düzeyde soru hazırlama* kodu altında karşılaşılan durumlar; anla-hatırla, oluştur-uygula, uygula-anla, uygula-analiz, analiz-uygula, oluştur-anla biçiminde verilmiştir. Bu kod altında karşılaşılan durumlar, öğretmen adayının kazanımın düzeyini doğru biçimde belirleyebildiği ancak soruyu farklı düzeyde hazırladığı anlamına gelmektedir. Örneğin anla-hatırla durumu için, öğretmen adayı anla düzeyindeki kazanımın düzeyini doğru biçimde belirlemiş ancak hatırla düzeyinde bir soru hazırlamıştır. *Kazanıma uygun soru hazırlama* kodu altında karşılaşılan durumlar; uygula-uygula, hatırla-hatırla, anla-anla, analiz-analiz ve oluştur-oluştur şeklindedir. Bu durumda öğretmen adayı kazanımın düzeyini doğru biçimde belirlemiş ve soruyu belirlediği düzeyde hazırlayabilmiştir. Örneğin uygula-uygula durumu için öğretmen adayı uygula düzeyindeki kazanımın düzeyini doğru biçimde belirlemiş ve uygula düzeyinde bir soru hazırlayabilmiştir.

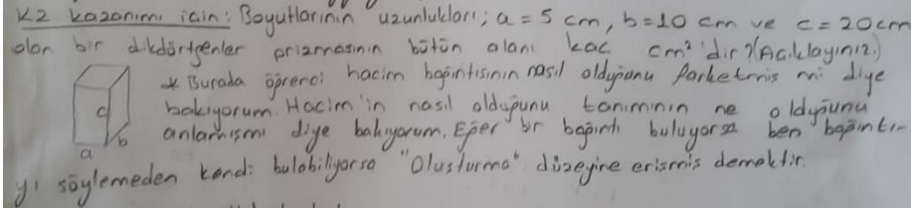
Değerlendirilmeyen kategorisine ait kodlar ise “kazanıma uygun olmayan”, “matematiksel kavramlarda hata bulunan” ve “boş bırakılan cevaplar” olarak ifade edilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde 54 kazanımın düzeyi yanlış biçimde belirlenmiş olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları 32 kazanımın düzeyini yanlış belirlemiş ve belirlemiş oldukları düzeyden farklı olarak kazanımın gerçek düzeyinde soru hazırlamışlardır. En fazla anla-uygula durumuyla karşılaşmıştır. Yani uygula düzeyine ait olan bir kazanımı, öğretmen adayları anla düzeyinde olduğunu belirtmelerine rağmen soruyu uygula düzeyinde yazmışlardır. Genel olarak bakıldığında ise uygula düzeyinde soru hazırlamanın öğretmen adaylarına daha kolay geldiği söylenebilir. Ayrıca öğretmen adayları kazanımda yer alan oluşturur, problem kurar ifadelerinin oluştur basamağına; ilişkilendirir ifadesinin analiz basamağına ait ifadeler olduğunu düşünmektedirler. Örneğin bir öğretmen adayı “Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini oluşturur ve yorumlar” kazanımının düzeyi *oluştur* olarak belirlemiş ancak bu kazanım için uygulama düzeyindeki Şekil 4’te verilen soruyu yazmıştır.



Şekil 4. Öğretmen adayının hazırlamış olduğu soru örneği

14 kazanımda öğretmen adayları hem kazanımın düzeyini yanlış belirlemiş hem de belirledikleri düzeyden ve kazanımın gerçek düzeyinden farklı düzeyde soru hazırlamışlardır. 8 kazanımda ise kazanımın düzeyini yanlış belirleyen öğretmen adayları belirlemiş oldukları düzeyde soru hazırlamışlardır. Bu kazanımların bilişsel süreç boyutu incelendiğinde, analiz ve oluştur basamağına ait oldukları görülmüştür. Buradan üst düzey beceri gerektiren kazanımları tespit etme ve bu kazanımlara yönelik soru yazmada öğretmen adaylarının zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adayları 104 kazanımın düzeyini doğru biçimde belirleyebilmiş ve bu düzeye uygun soru yazabilmişlerdir. 69 uygulama düzeyinde, 28 anla düzeyinde kazanıma uygun soru yazılabilmiş olmaları, öğretmen adaylarının uygula ve anla düzeylerindeki kazanımları belirlemede ve bu düzeylerde soru hazırlamada zorlanmadıklarını göstermektedir. 8 kazanımda ise öğretmen adayları kazanımın düzeyini doğru biçimde belirlemiş olmalarına rağmen belirledikleri düzeyden farklı

düzeyde soru hazırlamışlardır. Öğretmen adayları analiz ve oluştur gibi üst düzey beceri gerektiren kazanımlara uygun soru yazamamaktadırlar. Örneğin bir öğretmen adayı “Dikdörtgenler prizmasının hacim bağıntısını oluşturur” kazanımını *oluştur* düzeyinde doğru bir şekilde belirlemesine rağmen *uygula* düzeyinde soru hazırlamıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Öğretmen adayının hazırlamış olduğu soru örneği

Öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu 49 soru değerlendirmeye alınmamıştır. Bu sorulardan 37'si kazanıma uygun soru olmadığı, 5 soru matematiksel kavramlarda hata olduğu ve 7 soru da boş bırakıldığı için bu kategoriye dâhil edilmiştir. Değerlendirmeye alınmayan sorularda öğretmen adaylarının çoğunlukla kazanımla ilgili olmayan sorular hazırladıkları görülmektedir. Bunun sebebi olarak öğretmen adaylarının yine üst düzey beceri gerektiren kazanımları belirlemelerine karşın soru üretememeleri veya kazanımı doğru anlayamamış olmaları gösterilebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin her iki boyutuna da doğru yerleştirebilme oranlarının düşük olduğu görülmüştür. Boyut olarak ele alındığında ise öğretmen adaylarının bilgi boyutunu doğru yerleştirme oranı daha yüksektir. O halde öğretmen adayları, kazanımların bilgi boyutunu daha kolay tespit edebilirken bilişsel süreç boyutunu belirlemede daha fazla zorluk yaşadıkları söylenebilir. Nitekim Akbulut Taş ve Karabay Turan (2020) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının kazanımların bilgi türünü ve bilişsel sürecini doğru biçimde saptayamadıkları ve bilgi türü puanlarının bilişsel süreç puanlarına kıyasla daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yerleştirmede almış oldukları bilgi puanları ve bilişsel süreç puanları arasında orta kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani kazanımları; yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutuna doğru biçimde yerleştirebilen öğretmen adaylarının, bilişsel süreç boyutuna da doğru biçimde yerleştirebildiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının toplam puanları ile soru yazma puanları arasında ve bilgi boyutu puanları ile soru yazma puanları arasında orta kuvvette, bilişsel süreç puanları ile soru yazma puanları arasında ise zayıf ilişki olduğu görülmüştür. Bilgi puanı ile bilişsel süreç puanı arasında orta kuvvette bir ilişki olmasına rağmen, soru yazma puanının bilgi puanı ile orta, bilişsel süreç puanı ile de zayıf kuvvette ilişki göstermesi arada farklı

değişkenlerin olduğunu düşündürmektedir. Elde edilen nitel bulgular doğrultusunda bu değişkenlerden biri olarak, öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel beceri gerektiren soruları yazamamaları olarak gösterilebilir. Bir sorunun çözümünde birkaç bilişsel süreç ve bununla ilişkili bilgi türleri olabileceği gibi bir sorunun sınıflandırılması sorunun çözümünde gerçekleşmesi beklenen bilişsel süreçlerin tahminini gerektirir (Masapanta Carrion & Velazquez Iturbide, 2019). Dolayısıyla öğretmen adaylarına öğretim programlarında yer alan kazanımları taksonominin bilgi boyutu, bilişsel süreç boyutuna göre analiz imkânı sunmak öğretmenlerin kazanıma uygun soru hazırlarken soru çözümü için gerekli bilişsel süreçlere ve bilgi türlerine yer vermesini sağlayacaktır.

Öğretmen adayları anla ve uygula düzeylerini daha kolay belirleyebilmekte ve bu düzeylere uygun sorular hazırlayabilmektedirler. Öğretmen adayları özellikle uygula düzeyinde soru hazırlamada diğer düzeylere göre daha az zorlanmaktadır. Cumhur ve diğerlerinin (2018) öğretmen adaylarının Bloom taksonomisinin basamaklarına göre soru hazırlamaları istedikleri çalışmada, doğru soru oranı en fazla bilgi basamağında hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının en çok zorlandıkları basamağın ise analiz basamağı olduğu belirtilmiştir. Yani üst düzeylere çıkıldıkça öğretmen adaylarının basamaklara uygun doğru soru hazırlama oranları azalmıştır. Koray ve diğerleri (2005) öğretmen adaylarının bilgi ve kavrama düzeyinde soruları hazırlama eğiliminde olduklarını ve üst düzey düşünme becerisini kullanamadıkları için üst düzey soru hazırlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Büyükalın Filiz ve Delal Turan'ın (2018) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada da yazılı sınavlarda sorulan soruların büyük oranda alt düzeyde olduğu üst düzey olarak analiz düzeyinde sadece 1 soru hazırlandığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının üst düzey soru hazırlamada zorluk çektikleri bu çalışmada da görülmüştür. Bu durumun sebepleri arasında öğretmen adaylarının üst düzey becerileri yoklayan soru çeşitleri hatta üst düzey kazanımlarla pek fazla karşılaşmamış olmaları da gösterilebilir. Nitekim öğretim programlarında üst düzey kazanımların çok fazla olmadığı tespit edilmiştir (Altıparmak & Palabıyık, 2019; Çelik vd., 2018; Kablan vd., 2013).

Değerlendirmeye alınmayan sorular incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunlukla kazanımla ilgili olmayan sorular hazırladıkları görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak öğretmen adaylarının üst düzey beceri gerektiren kazanımları belirlemelerine karşın soru üretmemeleri veya kazanımı doğru anlayamamış olmaları gösterilebilir. Dolayısıyla bu durumun sebebinin daha açık biçimde ortaya konulması için öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmalıdır.

Bilgi türü boyutunda hazırlanan sorular incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun olgusal ile kavramsal bilgi boyutunu ve işlemsel ile kavramsal bilgi boyutu karıştırdıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilgi boyutunu belirlemede zorlandığı söylenebilir. Masapanta Carrion ve Velazquez Iturbide'nin (2019) soruların taksonomiye göre sınıflandırılmasında yaşanan zorlukların giderilmesine yönelik yapmış oldukları çalışmada da bilgi boyutunun kavramsal bilgi

alt türü ile bilişsel süreç boyutunun anla ve hatırla kategorilerini belirlemede sıkıntı yaşandığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının bilgi türlerini birbirinden ayırt edemedikleri sonucu Akbulut Taş ve Karabay Turan'ın (2020) çalışmasında da görülmüştür. Akbulut Taş ve Karabay Turan (2020) kazanımda yer alan kavramlarla ilgili doğru ve yeterli kavramsal bilgiye sahip olmamanın bilgi türü ve bilişsel süreç boyutunu doğru biçimde analiz etmeyi engellediğini belirtmektedirler. Yeterli kavramsal bilgiye sahip olmamanın yanında öğretmen adaylarının farklı bilgi boyutlarına yönelik soru hazırlama ve farklı bilgi boyutundaki soruları analiz etme deneyimlerinin fazla olmaması bu duruma sebep olabilir.

Öğretmen adayları kazanımda yer alan oluşturur, problem kurar ifadelerinin oluştur basamağına; ilişkilendirir ifadesini analiz basamağına ait ifadeler olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun sebepleri; öğretmen adaylarının taksonomiye çok iyi anlamamış olmaları ve kazanımın ifadesinde yer alan kelimelere göre kazanımın düzeyini belirlemeye çalışmaları olabilir. Nitekim Cumhur ve diğerleri (2018) çalışmalarında vermiş oldukları örnekte öğretmen adaylarının “12'nin çarpanları nedir?” sorusunu analiz basamağının anahtar kelimelerinden olan parçalara ayırma ile ilişkilendirip soruyu analiz basamağında olarak düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yani çalışmaya göre öğretmen adayları kazanımlardaki anahtar kelimeleri aşırı genellemekte, sorunun zihinsel beceriyi gerektirip gerektirmemesine göre soruyu analiz edememektedirler. Masapanta Carrion ve Velazquez Iturbide (2019) çalışmalarında taksonomiye sınıflandırmada yardımcı olacak fiil listesi vermenin ilk etapta sınıflandırmada yardımcı olabileceğini belirtmelerine rağmen doğru sınıflandırma yapabilmek için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim bu çalışmada da görüldüğü üzere fiillere göre sınıflandırma yapmak kimi zaman hatalara neden olmaktadır.

Çalışmada ortaya konulan sonuçlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarına kazanımları analiz etmeleri ve kazanımlara uygun sorular hazırlamaları noktasında fırsat verilmelidir. Özellikle üst düzey becerileri yoklayan soru örneklerini görmeleri ayrıca farklı bilgi türleri içeren soruları kıyaslama imkânı bulmaları farklı soru hazırlamalarına yardımcı olabilir. Bu çalışma yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yapılmış olup başka taksonomilere göre de kazanımlar analiz edilerek, öğretmen adaylarının taksonomilere uygun soru hazırlamaları incelenebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akbulut Taş, M., & Karabay Turan, A. (2020). Öğretmen adaylarının öğretim amaçlarını yenilenen Bloom taksonomisine göre analiz etme becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 594-612. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019050097>
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 99-118. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>
- Altaylı Özgül, D., & Polat, K. (2019, Eylül 26-29). 5-8.sınıf geometri ve ölçme alt öğrenme alanına ait matematik dersi kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi [Sözlü sunum]. 4 th International Turkish computer & Mathematics Education Symposium, Çeşme, İzmir.
- Altıparmak, K., & Palabıyık, E. (2019). 1-8. sınıf kesirler, kesirlerle işlemler ve ondalık gösterim alt öğrenme alanlarına ait kazanımların revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(1), 158-173. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527183>
- Anderson, L., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Abridge ed.). Addison Wesley Longman.
- Anderson, L., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2018). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (D. Ali Özçelik, Çev.). Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.). Pegem Akademi.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarım dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Biber, A., & Tuna, A. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 161-174.
- Birgin, O. (2016). Matematik eğitiminde teoriler. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ.Ö. Zembat (Ed.), *Bloom taksonomisi* içinde (s. 839-860). Pegem Akademi.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizi* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bümen, N.T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz, S., & Delal Turan, S. (2018). 4. Sınıf öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(5), 11-20. <https://doi.org/10.31455/asya.431973>
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd Ed.). Sage Publications.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Desing and conducting mixed methods research*. (2nd Ed.). Sage publications.
- Cumhur, F., Çavdar, O., & Polat, S. (2018). Matematik ve fen bilimleri öğretmeni adaylarının Bloom taksonomisi'ne göre oluşturdukları soruların değerlendirilmesi. *International*

- Journal of Social Humanities Sciences Research*, 28(5), 3243-3252.
<https://doi.org/10.26450/jshsr.732>
- Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437>
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları* (Tez No: 396923) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Eroğlu, D., & Kuzu, T.S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1),72-80.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th Edition). Sage.
- Forehand, M. (2005). Bloom's Taxonomy: Original and Revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*.
- Güler, G., Özdemir, E., & Dikici, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile SBS matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 41-60.
- İncikabı, L., Mercimek, O., Ayanoğlu, P., Aliustaoğlu, F., & Tekin, N. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS bilişsel alanlarına göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1149-1163.
<https://doi.org/10.17051/ilo.2016.54792>
- Kablan, Z., Baran, T., & Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 347-366.
- Tanrıoğlu, A. (Ed.). (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Karaman, M., & Bindak, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre analizi. *Curr Res Educ*, 3(2), 51-65.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 170-183. <https://doi.org/10.19128/turje.97805>
- Koray, Ö., Altunçekiç, A., & Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 38-46.
- Köğçe, D., & Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 70-80.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Masapanta Carrión, S., & Velázquez Iturbide, J. A. (2019). *Evaluating instructors' classification of programming exercises using the revised Bloom's taxonomy*. Proceedings of the 2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education. Evaluation and Analytics ITiCSE, Scotland, UK.
<https://doi.org/10.1145/3304221.3319748>
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445->

- MATEMATİK BÖLÜMÜ C396C49ERET C4B0M20PROGRAMI%202018v.pdf adresinden edinilmiştir.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Sage Publications.
- Özcan, S., & Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve Bloom taksonomisine uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 323-330.
- Özcan, S., & Oluk, S. (2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.
- Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246.
- Uymaz, M., & Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 331-346. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2637>
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Tez No: 435883) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yolcu, H.H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527214>
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327 -348.
- Zorluoğlu, S., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279. <https://doi.org/10.17522/nefmed.22297>
- Whalley, J.L., Lister, R., Thompson, E., Clear, T., Robbins, P., Kumar, P.K.A., & Prasad, C. (2006). *An Australasian study of reading and comprehension skills in novice programmers, using the Bloom and SOLO taxonomies*. Proceedings of the 8th Australasian Conference on Computing Education, Hobart, Australia.

Extended Abstract

Teaching is a planned action and it is related to the goals teachers choose for their students (Anderson & Krathwohl, 2018). Goals are the basic aspect of teaching programs and are important in terms of the learning-teaching programs and assessment and evaluation which are the other aspects of a teaching program as well (Bümen, 2006). Therefore, we can state that a teaching program provides a framework for what we will teach and how we teach it and how much we have taught. It can be stated that Bloom's taxonomy can be used to evaluate the learning outcomes, planning of activities and even to the assessment and evaluation to be done at the end of teaching (Altaylı Özgül & Polat, 2019). Since Bloom's taxonomy has a one-dimensional and hierarchical structure, the taxonomy was revised in 2001 and Bloom's Taxonomy was formed. When it is considered that it is criticized that Bloom's taxonomy is one-dimensional and created only with the purpose of preparing

questions and was revised due to this, it is important to analyze the analyses done by the teacher candidates according to the knowledge and cognitive process dimensions and to analyze the questions they prepare according to the taxonomy. Although preparing questions is among the subjects teachers need to be able to do (Koray et al, 2005), preparing quality questions is not a very easy task (Özcan & Oluk, 2007). Therefore, determining the dimensions of the learning outcomes according to Bloom's taxonomy which is considered to be a guide for each aspect of the teaching programs and being able to prepare questions in line with the dimensions of the taxonomy are important for teachers. The purpose of this study is to analyze the analysis of primary school mathematics teacher candidates of their mathematics lesson teaching program learning outcomes for the 2018-2019 academic year according to the revised Bloom's taxonomy and whether they are able to prepare questions in line with the dimensions of the taxonomy.

In this study, the mixed research method in which the qualitative and quantitative methods are used together was made use of. The sample of the study consists of 54 teacher candidates who were in the third year of their Primary School Mathematics Teaching in a University in Turkey. The data collection process of the study consisted of three stages. In the first stage, the 215 learning outcomes in the 5th-8th grade middle-school mathematics curriculum in the 2018-2019 academic year were analyzed by the researchers according to the revised Bloom's taxonomy and their place in the taxonomy were determined. In the second stage, these 215 learning outcomes were distributed as 4 each to the teacher candidates. Each teacher candidate was asked to apply the learning outcomes he/she received to the knowledge and cognitive process dimensions of the revised Bloom's taxonomy. In the third state of the process, the teacher candidates were asked to prepare questions suitable to the levels of the learning outcomes they determined according to the taxonomy. In the analysis of the learning outcomes in the 5th-8th grade middle-school mathematics program, the researchers firstly revised the learning outcomes independently and then placed these in the knowledge and cognitive process dimensions of the revised Bloom's taxonomy. Then, they discussed the differences together and reached a consensus. In the analysis of quantitative data, the SPSS 17 software was used and firstly the data were subjected to normalcy tests and then the Pearson and Spearman correlation tests were done. In the analysis of the teacher candidates' questions written as suitable for the learning outcomes which are the qualitative findings of the study, content analysis was used.

When the findings of the study were analyzed, it was seen that only 49 of the 215 learning outcomes were placed accurately to both the knowledge dimension and the cognitive process dimension. Despite this, it was determined that both dimensions of 30 learning outcomes were inaccurate. Only the knowledge dimension of 46% of the learning outcomes were accurate and only the cognitive process dimension of 17% of the learning outcomes were accurate. Since the significance value for the Pearson correlation coefficient ($r=,306$; $n=54$; $p=,024$) between the knowledge dimension and

the cognitive process dimension scores was $p < .05$, it can be stated that there is a medium strength significant relationship between the two scores. According to the Spearman correlation coefficient, while there is a medium strength relationship between the total scores and question preparation scores of the teacher candidates and their knowledge dimension scores and question preparation scores, there is a weak relationship between their cognitive process scores and question preparation scores. When the qualitative findings of the study are analyzed, it can be stated that preparing question in the application level was easier for the teacher candidates. In addition, the teacher candidates think that forming and problem posing expressions belong to the formation step and associates expressions belong to the analysis step.

As a result of the study, a medium strength relationship was found between the teacher candidates' knowledge dimension scores and cognitive process scores they received from the placement of the learning outcomes in the revised Bloom's taxonomy. In addition, the teacher candidates were able to determine the understand and apply levels easier and were able to prepare suitable questions for these levels. However, it is among the findings of this study that the teacher candidates had difficulty in preparing high level questions. The reasons for this can be the teacher candidates may not have come across question types which question high level skills or even high level learning outcomes. In addition, providing a chance for the teacher candidates to analyze the learning outcomes according to the knowledge and cognitive process dimensions of the taxonomy, will allow them to give place to cognitive processes and knowledge types required for question answers while preparing questions in line with the learning outcomes.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi*

Rifat Ramazan Berk **, Fatma Açık***

Makale Geliş Tarihi: 07/06/2020

Makale Kabul Tarihi: 04/08/2020


DOI: 10.35675/befdergi.747319


Öz

Elektronik dinletiler dil öğretiminde/öğreniminde taşınabilir ve esnek dil öğretim materyalleri sunması açısından yenilikçi bir teknoloji olarak kabul edilmektedir. Çalışmada e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi incelenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 61 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı-deneyssel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere altı hafta süreyle haftada bir kez dil öğrenimlerini destekleyici e-dinleti gönderilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemlerle dinleme derslerine devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak Türkçe Yeterlik Sınavının dinleme bölümü, "Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği" ve "Katılımcı Tanıma Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde dinlediğini anlama başarısı açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirlik etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dinlediğini anlama başarısı, dinleme kaygısı, e- dinleti, podcast, yabancılar Türkçe öğretimi

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi" başlıklı doktora tezinden hazırlanmıştır.

**Bayburt Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Bayburt, Türkiye, rifatberk@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7505-7787 

***Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, fatmaacik1@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3972-0799 

Kaynak Gösterme: Berk, R.R., & Açık, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 329-348.

The Effects of Podcasts on Listening Comprehension and Listening Anxiety in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Podcasting is an innovative technology in language learning. In this study, the effect of podcasts on listening comprehension and listening anxiety of students who learn Turkish as a foreign language are examined. The sample consists of 61 students at the B2 level who learn Turkish as a foreign language in Afghanistan. Supplementary podcasts were sent to the experimental group once a week for six weeks. The students in the control group continued their lessons with traditional methods. "Turkish Proficiency Test, "Foreign Language Listening Anxiety Scale", "Participant Identification Form" were used as data collection tools. Findings revealed that there is a significant difference of listening comprehension post-test score between two groups, favoring experimental group. The anxiety levels of students in the experimental group were significantly lower than control group. The results of the study reveal that podcasts are an effective tool for teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Listening anxiety, listening comprehension, podcast, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Türkçenin yabancılarla öğretiminde nihai amaç dört temel dil becerisinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini doğru anlamaları; duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır biçimde yazılı ve sözlü ifade edebilme becerisi kazanabilmeleri için hedef kitlenin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, hedef kitlede geliştirilmesi gereken ilk beceri okuma, yazma ve konuşma becerilerinin temelini oluşturduğundan dinleme becerisidir (Güneş, 2007, s. 73). Konuşmacının ileri sürdüğü düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak dinleme becerisiyle sağlanmaktadır (Taşer, 2000, s. 214). Dinleme becerisi aynı zamanda hedef dilin girdilerini anlamada ve karşılıklı iletişimin gerçekleşmesinde kilit rol oynamaktadır.

Dinleme becerisinin ana dil edinimi ve ikinci/yabancı dil öğretimindeki öneminin bilinmesine rağmen dil öğretimi alanında gerek araştırmacılar gerekse uygulayıcılar tarafından ihmal edilen bir beceri olduğu bilinen bir gerçektir (Dilidüzgün, 2013, s. 259; Nation & Newton, 2008, s. 37; Tabak & Göçer, 2014). Hatta dinleme becerisi diğer dil becerilerine kıyasla üzerinde en az durulan, anlaşılabilir ve araştırma yapılan dil becerisidir (Field, 2013; Vandergrift, 2007).

Açık (2008) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sorunlarını tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada, Gazi ve Ege Üniversitelerine bağlı

TÖMER'lerden rastgele seçilen 100 öğrencinin % 17'sinin anlamada (dinleme/anlama) problem yaşadıkları ifade edilmektedir. Maden ve İşcan (2011) tarafından, Hindistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, 116 öğrenciden 11'inin dinlemede sorun yaşadığı ifade edilmektedir. Aynı çalışmada öğrencilere yöneltilen "Türkçeyi dinleyip anlayabiliyor musunuz?" sorusuna % 37,9'unun "Hayır", % 35,34'ünün ise "Biraz" şeklinde cevap verdikleri belirtilmiştir. Kaldırım ve Degeç (2017) sekiz TÖMER öğrencisinin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin dinleme esnasında birçok sorunla karşılaştığı görülmüştür. Bu sorunların konuşmacıdan ve konuşma dilinin özelliklerinden kaynaklandığı gibi dinleyici özelliklerinden de kaynaklandığı belirtilmiştir. Büyükkiz (2014) ise C1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya göre öğrenciler Türkçe öğreniminde dinlemeyi zor bulmaktadır. Öğrenciler Türkçe dinlerken bazı sesleri anlayamadıklarını; bazı kelimelerin birden fazla anlamda kullanılmasının ve mecazlı söylemlerin dinlemeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla ülkemizde yapılan sınırlı sayıdaki araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmede birçok zorlukla karşılaştığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar (Bingöl, Çelik, Yıldız & Mart, 2014; Carroll, 1977; Hamouda, 2013; Underwood, 1989) dinleme becerisinin öğretiminde telaffuz, konuşma hızı, yetersiz söz dağarcığı, konuşmacıların farklı aksanları, konsantrasyon eksikliği, söylem belirleyicilerin eksikliği, bağlamsal bilgideki eksiklikler, sınıf içi fiziksel yetersizlikler, dinlenen ses kayıtlarının uzunluğu ve kalitesi, kültürel farklılıklar ve kaygıyla ilgili sorunlar yaşandığını göstermektedir.

Dilidüzgün'e (2013, s. 259) göre, yazılı dilden farklı özellikler taşıyan günlük bir konuşmada normal hızda olsa bile eksilteli cümlelerle, söylem belirleyicilerle dolu yanıtları anlamak güçtür. Bu tür durumlarda karşıdaki konuşmacıyı sadece anlamak değil aynı zamanda söylediklerine uygun cevaplar vermek zorunda olan dinleyici için kaygı ve stresin yükselmesi olasıdır (Vandergrift & Goh, 2012, s. 4). Karşılıklı konuşmalarda, okumada olduğu gibi tekrar şansının olmaması; metni yavaşlatma veya parçalara bölerek anlamaya çalışma gibi seçeneklerin bulunmaması dinleyicilerin kaygı düzeylerini arttırmaktadır.

Polat ve Erişti (2018), yabancı dilde dinleme kaygısını "yabancı bir dili öğrenmekte olan ya da öğrendiklerini kullanan bireylerin dinleme süreci öncesinde ve süreç boyunca yaşadıkları, becerinin yerine getirilme biçiminin gerekli kıldığı eylemler ve farklı uyaranlardan kaynaklanan huzursuzluk, endişe, gerginlik, tedirginlik, korku duyguları" şeklinde tanımlanmaktadır. Altunkaya (2017) ise "bireyin iletişim sürecinde dinlediklerini anlamlandıramama tehdidi altında kendisini huzursuz, gergin, endişeli hissetmesi ve bu hislere bağlı olarak kalp atım hızında değişiklik, kızarma, terleme gibi fiziksel tepkiler hissetmesi" şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırmacıya göre, öğrencilerin aşına olmadıkları sesleri,

kelimeleri, cümleleri işitip kavramak ve yorumlamak zorunda olmaları dinleme kaygısının nedenleri olarak görülmektedir. Lund (1991) ve Young (1992) ise dinleme metniyle ilgili görevlerin öğrencinin dinleme kaygısını yükselttiğini ifade etmektedir. Krashen (1982) de girdinin anlaşılabilir olmadığı durumlarda dinleme kaygısının artarak duyuşsal filtre oluşturduğunu iddia etmektedir.

Scarcella ve Oxford (1992), sınıf içi dinleme görevlerinin çok zor olduğu ya da öğrencilerin alışık olmadığı görevlerle karşılaştıklarında dinleme kaygılarının arttığını ifade etmektedir. Başka bir çalışmada ise Oxford (1993) kaygının nedenini öğrenme hedefleri ve öğrenenlerin inançları olarak açıklamaktadır. Oxford'a göre hedef dildeki dinleme etkinlikleri öğrencilerde başarısızlık hissine yol açmaktadır. Öğrenciler ana dillerinde bile dinledikleri her metni kelimesi kelimesine anlamaya çalışmadıkları halde hedef dildeki dinleme metinlerinde geçen bütün kelimeleri anlamaya çalışmaktadır. Bu durum öğrencilerde kaygı düzeyinin artmasına neden olurken ana dildeki dinleme becerilerini ikinci dilde dinleme etkinliklerine transfer etmelerinde engel oluşturmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin farklı ülkelerden Türkiye'ye gelerek Türkçe öğrendiğini düşündüğümüzde sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerine ek olarak günlük yaşantılarında konuşma diline maruz kalabilecekleri ve hedef dille ilgili girdilerini artırabilecekleri düşünülebilir. Candaş Karababa (2009) da Türkçeyi yurt dışında öğrenenlerle, Türkiye'de çok kültürlü sınıf ortamlarında öğrenenler olmak üzere hedef kitleyi ikiye ayırmakta ve Türkçeyi yurt dışında öğrenenlerle Türkiye'de öğrenenlerin gereksinimlerinin farklı olduğunu ifade etmektedir. Türkçeyi ülkemizde yabancı dil kapsamında öğrenenler dille birlikte kültürü de öğrenebilirler. Yurt dışında öğrenenlerse kültür, çevresel etkiler ve günlük yaşama dâhil olma gibi dil öğrenimini destekleyen bazı faktörlerden mahrumdurlar. Türkçeyi yurt dışında öğrenen kişilerin sınıf-içi etkinlikler, dersin öğretmeni ve ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin dışında dile (seviyelerine uygun) maruz kalabilme ihtimalleri oldukça düşüktür. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için geliştirilecek materyaller, Türkçeyi yurt dışında öğrenen yabancı uyruklu kişiler de düşünülerek tasarlanmalı, dinleme becerisine yönelik etkinlikler dil seviyelerine uygun bir şekilde zenginleştirilerek, hedef kitlenin dile maruz kalma oranı artırılmalıdır. Nitekim Graham ve Santos (2015, s. 10), ikinci/yabancı dil öğretiminde dinleme eğitiminin önemli noktalarından bahsederken etkili bir dinleme eğitiminin yoğun bir dinleme gerektirdiğini ifade etmektedir.

Geleneksel olarak tebeşir ve kalemle ders anlatımının akıllı tahtalar ve başka teknolojik gelişmelere paralel olarak terk edilmeye başlandığı; ikinci/yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın geniş anlamda kabul gördüğü ve görsel/işitsel materyallerin ön plana çıkmaya başladığı bir gerçektir. Bu durumda, özellikle bilgisayar teknolojisi veya mobil teknolojiler kullanılarak hazırlanmış materyallere yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu anlamda,

“Mobil Destekli Dil Öğrenimi”nin Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi/öğretimi ortamlarında etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Mobil öğrenme yaygın olarak internet bağlantısı özelliği olan taşınabilir cihazların eğitim amaçlı kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Wang, Wiesemes & Gibbons, 2012). Mobil destekli dil öğrenimi, dil öğrenmede -özellikle de kullanılan araçların taşınabilirliğinin özel avantajlar sunduğu durumlarda mobil teknolojilerin kullanılmasıdır. Mobil öğrenme sistemlerine erişimde en çok kullanılan araçlar ise cep telefonları, kişisel cep bilgisayarları, akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar, taşınabilir medya oynatıcıları, taşınabilir oyun konsolları şeklinde sıralanmaktadır (Merchant, 2012).

Son yıllarda mobil cihazların gelişimiyle uzaktan eğitim yayılmış ve bu cihazlar yaşam boyu öğrenmeyi desteklemeye başlamıştır. Bu uygulamalar arasında internette bilgisayara ya da cep telefonlarına indirilebilen mp3 formatındaki ses dosyaları olarak tanımlanan e-dinletiler (podcastler) (McBride, 2009) Türkiye dışında Türkçe öğrenen kişilerin dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek bir araç olarak eğitim ortamlarında aktif bir şekilde kullanılabilir.

Birçok araştırmacı farklı e-dinleti türlerinin (McCombs & Liu, 2007; McGarr, 2009) dilin farklı boyutlarına (Abdous, Camarena & Facer, 2009; Chan, Chen & Dopel, 2011; Chan, Chi, Chin & Lin, 2011; Chester, Buntine, Hammond & Atkinson, 2011; Lazzari, 2009; O’Byrne & Hegelheimer, 2007) etkisini incelemiştir. Bu çalışmalarda kullanılan e-dinleti türleri sadece seslerden oluşan, sesin yanı sıra resimlerle genişletilmiş ve video e-dinletiler olmak üzere üç çeşittir. McGarr (2009) ise e-dinletilerin akademik ortamlarda destekleyici, ders yerine kullanılan ve yaratıcı e-dinletiler olmak üzere üç farklı şekilde kullanılabileceğini ifade etmektedir. Destekleyici e-dinletiler öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilmek için tamamlayıcı materyaller sunmaktadır. Derslerin yerine kullanılan e-dinletiler ise sınıfta anlatılan dersin kaydını içermekte ve öğrenci derste kaçırdığı ya da anlamadığı konuları gözden geçirmek istediğinde bu e-dinletileri kullanmaktadır. Yaratıcı e-dinletiler ise öğrencilerin kendileri tarafından geliştirilen e-dinletilerdir.

Öğrencilerin hedef dile yönelik motivasyonlarının yükselebilmesi, hedef dili işlevsel bir şekilde kullanabilmeleri için anlamlı girdileri ve hedef dilin kültürüne ait bilgilerini artırmaları gerekmektedir. Royal ve Von Koss’a (2008) göre e-dinletiler dil öğretiminde bu amaçların gerçekleşmesini sağlayabilecektir. E-dinletilerin öğrenmeye sağladığı faydalar 2005 yılından itibaren birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Clark & Walsh, 2005; Kaplan Leiserson, 2005; Meng, 2005; Sloan, 2005; Stanley, 2006). E-dinletiler taşınabilir, kullanımı ve erişimi kolay materyaller sunmaktadır (Blaisdell, 2006). Kullanıcılar istedikleri yerde ve zamanda e-dinletilere erişebildikleri gibi “durdur” özelliği sayesinde istedikleri hızda bilgiye erişebilmektedir. Durdurma, ileri alma, geri alma, tekrar tekrar dinleme gibi seçenekleri kullanıcıların kontrolindedir (Sloan, 2005). Bu durum, özel ihtiyacı olan öğrencilere veya öğrenme seçeneklerine destek sağlamaktadır. Aynı zamanda e-

dinletiler materyaller üzerindeki fiziksel bağımlılığı azaltmaktadır (Menzies, 2005). Bunların yanı sıra taşınabilir medya oynatıcılarına sahip olmayan öğrencilerin de e-dinleti içeriklerine bilgisayarla, tabletle vb. erişilebilmesi e-dinletilerin diğer bir avantajı olarak görülebilir.

Nitekim alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde e-dinletilerin dinlediğini anlama başarısına olumlu etki ettiğini belirten birçok çalışma görülmektedir (Abdulrahman, Basalama & Widodo, 2018; Al Fadda & Al Qasim, 2013; NamazianDost, Bohloulzadeh & Rahmatollahi, 2017; Rahimi & Soleymani, 2015; Shiri, 2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında e-dinletilerle ilgili sadece bir çalışmaya ulaşılabilmektedir. Yılmaz ve Babacan (2015), çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik e-dinletiler geliştirmişlerdir. Çalışmada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde yer alan konu sınıflandırmaları doğrultusunda Türkçe öğretim materyalleri geliştirmişlerdir. Belirlenen temalar çerçevesinde belli hedef ve kazanımlar gözetilerek A1 ve A2 seviyelerinde altı e-dinleti tasarlanmıştır. Alan yazınıımızda e-dinletilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerine etkisini inceleyen herhangi bir çalışma henüz mevcut değildir.

Bu çalışmada, e-dinletilerle desteklenen dil öğretiminin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviye öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına ve dinleme kaygısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. E-dinletilerle desteklenen dil öğretiminin uygulandığı deney grubunun dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısı açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Geleneksel yöntemle dil öğretiminin uygulandığı kontrol grubunun dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısı açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. E-dinletilerle desteklenen dil öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemle dil öğretimine devam eden kontrol grubunda dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

E-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarına ve yabancı dilde dinleme kaygılarına etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test – son test kontrol gruplu yarı-deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Yarı-deneysel araştırma yöntemi deney ve kontrol gruplarına rastgele atama olmaksızın bağımsız değişkene müdahalede bulunup bu

durumun bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir yöntemdir. Rastgele atamanın yapılmadığı durumlarda tam deneysel desene alternatif olarak kullanıldığı bir yöntem olarak açıklanabilir (McMillan & Schumacher, 2010).

Tablo 1.

Çalışmada Kullanılan Araştırma Modeli

Gruplar	Ön Test	Müdahale	Son Test
Deney Grubu	Başarı Testi Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Katılımcı Tanıma Formu	Destekleyici E-Dinleti Uygulamaları	Başarı Testi Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği
Kontrol Grubu	Başarı Testi Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Katılımcı Tanıma Formu	Geleneksel Etkinlik Temelli Yöntemler	Başarı Testi Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Şehit Üstat Rabbani Üniversitesinden amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenen Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü B2 seviyesinde 61 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi, birtakım ölçütleri içeren veya belirli özellikler içeren bir veya birden fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010); zengin bilgi edinilebilecek ve detaylı araştırma yapılabilecek katılımcıların seçilmesi ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi açısından önemlidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu çalışmada çalışma grubu B2 seviyesinde Türkçe bilen öğrencilerden seçildiği için ölçüt örnekleme tekniğine başvurulmuştur.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Katılımcı Tanıma Formu” aracılığıyla öğrencilerin sahip oldukları teknolojik donanım durumları tespit edilmiştir. Katılımcı tanıma formuyla 71 öğrenciden veri toplanmıştır. Ulaşılan veriler doğrultusunda 10 öğrencinin akıllı telefon ve internet bağlantısına sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu 10 öğrenci çalışma grubunun dışında tutulmuştur. Kalan 61 öğrenciye ise “Türkçe Yeterlik Sınavı Dinleme Bölümü” ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca grupların oluşturulmasında çalışmanın sonuçlarına etkisi olabileceği düşünülen bazı değişkenler (Türkiye’de bulunup bulunmama, daha önce e-dinleti dinleyip dinlememe, yakın çevresinde Türkçe konuşan biri/lerinin olup olmadığı) açısından grupların eşleştirilmesi sağlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma sonuçlarına etkisi olabileceği düşünülen değişkenler dikkate alınarak ve dinlediğini anlama başarısı ön test puanlarına göre 30 kişi deney 31 kişi kontrol grubunda olacak biçimde birbirine denk iki grup oluşturulmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan grupların dinlediğini anlama başarısı ön test puanlarına göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Örneklem sayısı 50’nin üzerinde olduğundan ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi

yapılmıştır. Test sonuçlarına göre ($p= 0.2$) başarı puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Deney grubu basıklık (-,793), çarpıklık (,203); kontrol grubu basıklık (-,907), çarpıklık (,243) değerlerinin ∓ 1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca Levene testi $p= 0.69$ olduğundan grup varyanslarının da homojen olduğu belirlenmiştir. Ayrıca histogram grafikleri incelenmiş olup grupların dinlediğini anlama başarısı açısından normal dağılım sergiledikleri görülmüştür. Deney ve kontrol grupları dinlediğini anlama başarısı ön test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu dinlediğini anlama başarısı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(59)} = -.054, p > .05$). Deney ve kontrol gruplarına ait demografik veriler Tablo 2’ de verilmiştir:

Tablo 2.

Çalışma Grubu Demografik Veriler

		Deney	Kontrol	Toplam
Cinsiyet	Kız	16	21	37
	Erkek	14	10	24
Yaş	19-21	11	19	30
	22-23	17	11	28
	24-25	2	1	3

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun 16 kız 14 erkek, kontrol grubunun ise 21 kız 10 erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunun yaş durumları incelendiğinde deney grubunda 22-23 yaş, kontrol grubunda ise 19-21 yaş öğrencilerin fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları**Türkçe yeterlik sınavı (dinleme bölümü)**

Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavı (dinleme bölümü) nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Türkçe Yeterlik Sınavının “Dinleme” bölümü altı metinden ve otuz sorudan oluşmaktadır. Metinlere ait sorular doğru yanlış (üç), eşleştirme (dört) ve çoktan seçmeli (yirmi üç) soru tiplerinden oluşmaktadır. Sınavdan alınabilecek en yüksek puan 25’tir. Sınav ayrıca Afganistan’daki bir üniversitede Türkoloji bölümünde öğrenim görmekte olan B2 seviyesinde 64 öğrenciye uygulanmıştır. Sınav sonrası elde edilen veriler üzerinde alfa (α) modeli kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Toplam 64 öğrencinin katıldığı dinlediğini anlama başarı testinin sonuçları üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda $\alpha=.757$ olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70’ten yüksek oluşu testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Field, 2009).

Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği

Araştırmada öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygıları hakkında bilgi edinmek amacıyla Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde olup toplam 18 madde

içermektedir. 12 madde (1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. ve 12. maddeler) “bireysel ve çevresel etmenler”, 3 madde (13. 14. ve 15. maddeler) “dinleme kaynağının kontrolü” ve 3 madde (16. 17. ve 18. maddeler) “dinleme etkinliklerine yüklenen anlam” olmak üzere üç faktörlüdür. Bu maddeler “Bana hiç uygun değil, bana uygun değil, bana biraz uygun, bana oldukça uygun, bana tamamen uygun” olmak üzere beş kategoride ölçeklendirilmiştir. Ölçekte yer alan kategoriler “Bana tamamen uygun” kategorisinden başlanarak sırayla 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanmıştır. Afganistan’daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim görmekte olan 101 öğrenciden toplanan verilerle elde edilen güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,71 olarak tespit edilmiştir.

Katılımcı tanıma formu

Bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilecek katılımcı özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan bu form ilgili alan yazın doğrultusunda hazırlanmıştır. İlgili formun içerik ve dil kontrollerinin yapılması amacıyla iki alan uzmanı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Form aracılığıyla ulaşılan bulguların araştırma sorularını cevaplayabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde bağımlı gruplar t-Testi ve MANOVA testleri kullanılmıştır. Bu testlerin uygulanabilmesi için sağlanması gereken ön şartlar incelenmiştir. T- testine yönelik normal dağılım, varyansların homojenliği, aykırı değer gibi varsayımlar sağlanmıştır. Ayrıca MANOVA testinde sağlanması gereken örneklem büyüklüğü, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği, eş doğrusallık ve teklilik, normallik ve aykırı değerler, doğrusallık, çok değişkenli normal dağılım varsayımları da sağlanmıştır. Testlere ilişkin varsayımların sağlandığı belirlenmiştir ve araştırma sorularını cevaplamak amacıyla bağımlı gruplar t testi ve MANOVA testi yapılması uygun görülmüştür.

DeneySEL İşlem

Deney ve kontrol grupları belirlenip dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğiyle ön test verileri alındıktan sonra deney grubuna haftada bir kez olmak kaydıyla altı hafta boyunca e-dinletiler gönderilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler cep telefonları, bilgisayar ve tabletleri aracılığıyla indirdikleri e-dinletileri altı hafta boyunca istedikleri yerde istedikleri kadar dinlemişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemle derslerine devam etmiştir. Altı hafta sonunda deney ve kontrol grubuna dinlediğini anlama başarı testi ve yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirim

Makalenin yazarı olarak, bu makalede yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Bulgular

Deney Grubuna Ait Uygulama Öncesi ve Sonrası Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Farkı

Deney grubuna ait ön test-son test dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygı düzeyi puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-Testi yapılmıştır. Ulaşılan t-Testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney Grubuna Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	Ortalama(X)	SS	df	t	p
Dinlediğini Anlama Başarısı Ön Test	30	9.8	2.73	29		
Dinlediğini Anlama Başarısı Son Test	30	13.47	2.67	29	-6.971	.000
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test	30	56.37	15.19	29		
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Son Test	30	41.80	9.37	29	4.438	.000

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunda dinlediğini anlama başarısına ait son test puanları ($\bar{X}=13.47$, $SS=2.67$) ön test puanlarından ($\bar{X}=9.8$, $SS=2.73$) yüksektir. Yabancı dilde dinleme kaygısı son test puanları ($\bar{X}=41.80$, $SS=9.37$) yabancı dilde dinleme kaygısı ön test puanlarından ($\bar{X}=56.37$, $SS=15.19$) daha düşüktür. Hem dinlediğini anlama başarısı ($t_{(29)}=-6.971$, $p<.05$) hem de yabancı dilde dinleme kaygısı ($t_{(29)}=4.438$, $p<.05$) ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol Grubuna Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Farkı

Kontrol grubu için de ön test-son test dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygısı puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-Testi yapılmıştır. Ulaşılan t-Testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Kontrol Grubuna Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları

Kontrol Grubu	N	Ortalama(X)	SS	df	t	p
Dinlediğini Anlama Başarısı Ön Test	31	9.84	2.81	30		
Dinlediğini Anlama Başarısı Son Test	31	10.77	3.90	30	-1.430	.163
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test	31	57.29	14.12	30		
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Son Test	31	52.23	10.04	30	2.126	.042

Tablo 4'te görüldüğü gibi kontrol grubunda dinlediğini anlama başarısına ait son test puanları ($\bar{X} = 10.77$, $SS=3.90$) ve yabancı dilde dinleme kaygısı son test puanları ($\bar{X} = 52.23$, $SS=14.12$), dinlediğini anlama başarısı ön test puanları ($\bar{X}=9.84$, $SS=2.81$) ve yabancı dilde dinleme kaygısı ön test puanlarından ($\bar{X}=57.29$, $SS=14.12$) daha yüksektir. Kontrol grubunda dinlediğini anlama başarısı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(30)} = -1.430$, $p > .05$). Yabancı dilde dinleme kaygısı ön test-son test puanları arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(30)} = 2.126$, $p < .05$).

Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı değişken açısından grupların anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla MANOVA analizi yapılmıştır. Analize ait bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Düzeyine İlişkin Manova Bulguları

	Wilks Lambda (Λ)	F	p	η^2
Kesen	.017	1633.36	.000	.983
Grup	.738	10.271	.000	.262

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Wilk's Lambda (Λ)= .738, $F_{(1,59)}=10.271$, $p < .05$). Wilks Lambda değeri anlamlı çıktığından gruplar arasındaki farklılık detaylı incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Gruplara Göre Dinlediğini Anlama Başarısı ve Kaygı Düzeyindeki Farklılıklar

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Ortalama Karesi	SD	F	p	Etakare (η^2)
Düzeltilmiş Model	Dinlediğini Anlama Başarısı	110.52	110.52	3	9.837	.003	.143
	Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı	1657.19	1657.19	3	17.55	.000	.229
Kesen	Dinlediğini Anlama Başarısı	8958.78	8958.77	1	797.4	.000	.9231
	Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı	134786.7	134786.8	1	1427	.000	.960
Grup	Dinlediğini Anlama Başarısı	110.52	110.52	1	9.837	.003	.143
	Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı	1657.19	1657.19	1	17.55	.000	.229

E-dinleti temelli dinleme etkinliklerinin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisi incelendiğinde grup değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır ($F_{(1,59)}=9.837$, $p<.05$, $\eta^2 = .14$). Ayrıca etki değerine göre grup değişkeni, bağımlı değişken varyansının %14'ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrencilerin ($X=13.47$, $SS=2.67$), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($X =10.77$, $SS=3.90$) dinlediğini anlama başarısı puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer bağımlı değişken olan kaygı puanlarında da anlamlı farklılık gözlenmiştir. Kaygı puanlarında grup değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır ($F_{(1,59)}=17.55$, $p<.05$, $\eta^2 = .23$). Ayrıca etki değerine göre grup değişkeni, bağımlı değişken varyansının %23'ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrencilerin ($X=41.80$, $SS=9.37$), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($X=52.23$, $SS=10.04$) kaygı puanlarındaki ortalama farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada, ilgili alan yazın dikkate alınarak geliştirilen e-dinletilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviye öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına ve dinleme kaygısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma soruları doğrultuda elde edilen bulgular alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

E-dinletilerin Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarısına Etkisi

Çalışmada e-dinleti temelli dinleme uygulamalarının öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına etkisini incelemek amacıyla yapılan MANOVA testinden elde edilen veriler e-dinletilerin dinlediğini anlama başarısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Etki değerine bakıldığında bağımlı değişkenlerdeki varyansın %14'ünün grup değişkeni tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak e-dinleti uygulamaları kullanılarak yürütülen deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

E-dinletilerin genellikle mobil teknolojiler aracılığıyla kullanılmasının zaman ve mekân esnekliği yarattığı ve öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde öğrenmelerine imkân sağladığı için (Abdulrahman vd., 2018) dinlediğini anlama başarısını pozitif yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu özelliklerin öğrenci konsantrasyonunu canlı tuttuğundan öğrencilerin dinlemeden sıkılmalarını engellediği söylenebilir (Hammersley & Atkinson, 1995). Kısıtlı sözcük dağarcığı, sınıf içi etkinliklerde dinleme metni tekrarlarının öğretmen kontrolünde olması, dinleyicinin konuşmacının konuşma hızına müdahale edememesi ve metinde geçen kültürel bilginin farkında olamama dinlediğini anlama başarısını negatif etkileyen unsurlardır (Brown, 1995; Carroll, 1977; Dilidüzgün, 2013; Underwood, 1989).

Uygulamada kullanılan e-dinletilerde “ileri al, geri al, durdur, tekrar dinle, ses tonu ve konuşmacı hızı” gibi ayarların kullanıcı kontrolünde olması geleneksel dinleme etkinliklerinde görülen konuşmacının konuşma hızına müdahale edememe, dinleme metni tekrarlarının öğretmen merkezli olması gibi sınırlılıkları gidermiş ve dinlediğini anlama başarısına pozitif etki etmiş olabilir. Nitekim e-dinletilerin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar (Abdulrahman vd., 2018; Ahmed, 2016; Kavaliauskiene, 2008; NamazianDost vd., 2017; Qasim & Al Fadda, 2013; Rahimi & Soleymani, 2015; Shiri, 2014) bu çalışmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

E-dinletilerin Öğrencilerin Dinleme Kaygısına Etkisi

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından düşüktür. Çalışmada e-dinleti temelli dinleme uygulamalarının öğrencilerin dinleme kaygısına etkisini incelemek amacıyla yapılan MANOVA testi aracılığıyla ulaşılan verilere göre iki grupta da kaygı düzeyinde azalma olmasına rağmen deney grubunda daha fazla azalma olduğu gözlenmiştir. Bu durum, deney grubunda e-dinleti uygulamaları neticesinde dinlediğini anlama başarısının artması öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırarak yabancı dilde dinleme kaygı seviyelerini düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında bazı çalışmalar (Chan & Lee, 2005; Evans, 2008; Rahimi & Soleymani, 2015) bu sonuçla paralellik göstermektedir.

Oxford (1993), metinlerde yer alan bütün kelimeleri anlama çabasının da öğrencilerde kaygıya neden olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada kullanılan e-dinletilerin metinde geçen bazı kelimeleri açıklama kısmında ele alan bir tasarıma sahip olmasının da bu bağlamda kaygıyı düşürmede etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bazı sınıf içi dinleme etkinliklerinde öğretmen (Price, 1991; Young, 1990) ve akran uyarıcıları (Young, 1990) öğrenciler için endişe verici, huzursuzluk yaratıcı faktörler olarak değerlendirilmektedir. E-dinletilerin esnek kullanım alanı yaratması; sınıftaki dinleme etkinliklerinin dışında gerçek yaşam durumlarında pratik yapmaya imkân tanınması; kişilerin kendi öğrenme hızlarına adapte edilebilmesi öğrencilerde stres ve korku durumlarının azalmasını sağlamış olabilir. Bu nedenle e-dinleti temelli uygulamalar öğrencilerde kaygı seviyelerinin düşmesini sağlamış olabilir.

Çalışma bulguları incelendiğinde hem deney hem kontrol grubunda dinleme kaygısı puanları açısından anlamlı farklılık gözlenmektedir. Ancak dinlediğini anlama başarısı açısından sadece deney grubunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum Türkçe öğrenme süreci ilerledikçe öğrencilerin dilin yapısı, dil becerileri ve kelime dağarcığı vb. artmasıyla süreç içerisinde kaygının doğal olarak azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Her iki grupta da kaygı puanlarının düşmesine rağmen deney grubunda kontrol grubuna göre dinlediğini anlama başarısı daha yüksektir. Bu durum,

deney grubunda dinlediğini anlama başarısını e-dinletilerin etkilediği düşüncesini güçlendirmektedir.

Sonuç

MANOVA testi bulguları incelendiğinde dinlediğini anlama başarısı açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç e-dinleti temelli etkinliklerin dinleme eğitiminde kullanılabilecek dinlediğini anlama başarısını artıran etkili bir uygulama olabileceğini göstermektedir.

Kaygı düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-Testi sonuçlarında hem deney hem de kontrol grubunda kaygı düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu sonuç her iki yöntemde de öğrencilerin zamanla Türkçe öğrenme kaygılarında düşüş olduğunu göstermektedir. Bu durum Türkçe öğrenimine maruz kaldıkça doğal olarak kaygının azalabildiğine işaret etmektedir. Ancak her iki grubun son test kaygı puanlarının karşılaştırıldığı MANOVA testi sonuçlarında deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu lehine gözlenen bu sonucun istatistiki açıdan anlamlı sayılabilecek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öneriler

1. Bu çalışmada e-dinletilerin dinlediğini anlama başarısına ve dinleme kaygısına etkisi incelenmiştir. E-dinletilerin diğer dil becerilerine veya kelime öğrenmeye etkisi incelenebilir.
2. Bu çalışma yurt dışında Türkoloji bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen bulguların genellenebilirliğinin sağlanması amacıyla farklı ve daha büyük gruplarla tekrarlanabilir.
3. Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. B1, C1 düzeyindeki öğrencilerle de çalışılabilir.
4. Bu çalışmada kullanılan e-dinletiler sadece ses içermektedir. Yeni çalışmalarda farklı e-dinleti türleri (resimlerle genişletilmiş veya videolarla desteklenmiş) kullanılabilir.
5. Bu çalışmada e-dinletiler destekleyici materyal olarak kullanılmıştır. E-dinletiler sınıf içi dinleme müfredatı ya da dinleme etkinlikleriyle bütünleştirilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Abdous, M., Camarena, M., & Facer, B. (2009). MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *RECALL Journal*, 21(1), 76–95.
- Abdulrahman, T.R., Basalama, N., & Widodo, M.R. (2018). The impact of podcasts on EFL students' listening comprehension. *International Journal of Language Education*, 8(6), 23–33. <https://doi.org/10.26858/ijole.v2i2.5878>
- Açık, F. (2008, 27 – 28 Mart). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.
- Ahmed, F. (2016). Using podcasts to improve listening comprehension in the Arabic classrooms. http://www.isna.net/wpcontent/uploads/2016/10/using_podcasts_to_improve_listening_comprehensionfatimamaghdaoui.pdf adresinden alındı.
- Al Fadda, H., & Al Qasim, N. (2013). From Call to MALL: The effectiveness of podcast on EFL higher education students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30–41. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n9p30>
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107–121. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0672>
- Bingöl, A.M., Celik, B., Yildiz, N., & Tuğrul, M.C. (2014). Listening comprehension difficulties encountered by students in second language learning class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(4), 1-6.
- Blaisdell, M. (2006). Academic mp3’s. Is it time yet? *Campus Technology*. <http://www.campus-technology.com/print.asp?ID/418001> adresinden alındı.
- Brown, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. In D. Mendelsohn and J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. (p. 59-73). Dominie Press.
- Büyükkiz, K.K. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 793-805.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Candaş-Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Carroll, J.B. (1977). On learning from being told. In M. C. Wittrock (Ed.), *Learning and instruction* (2nd ed., pp. 496-512). McCutchan.
- Chan, A., & Lee, M. (2005) An mp3 a day keeps the worries away - exploring the use of podcasting to address preconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students. *Student Experience Conference*, Charles Sturt University. <http://www.csu.edu.au/division/studserv/sec/papers/chan.pdf> adresinden alındı.
- Chan, W. M., Chen, I. R., & Doppel, M. (2011). Podcasting in foreign language learning: insights for podcast design from a developmental research project. *Worldcall: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, 1, 19-37.
- Chan, W-M., Chi, S-W., Chin, K-N., & Lin, C-Y. (2011). Students' perceptions of and attitudes towards podcast-based learning: a comparison of two language podcast projects. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8, 312–335.
- Chester, A., Buntine, A., Hammond, K., & Atkinson, L. (2011). Podcasting in education: student attitudes, behavior and self- efficacy. *Educational Technology & Society*. 14(2), 236–247.

- Clark, D., & Walsh, S. (2005). iPod-learning. *Epic White Paper*. http://www.epic.co.uk/content/resources/white_papers/iPod.htm adresinden alındı.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme eğitimi. Durmuş ve Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 259-276). Grafiker Yayınları.
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50(2), 491-498.
- Field, J. (2013). Cognitive validity. In L. Taylor & A. Geranpayeh (Eds.), *Examining listening* (pp. 77–151). Cambridge University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: Current scenarios and improved pedagogy*. Springer.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 419392) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). Insider accounts: listening and asking questions. *Ethnography: Principles in Practice*, 2, 124-156.
- Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EFL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.
- Kaldırım, A., & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Kaplan-Leiserson, E. (2005). Trend: podcasting in academic and corporate learning. *Learning Circuits*, 5(6), 398-401. http://www.learningcircuits.org/2005/jun2005/0506_trends adresinden alındı.
- Kavaliauskienė, G. (2008). Podcasting: a tool for improving listening skills. *Teaching English with Technology*, 8(4). <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-aa648d8c-e935-4f9f-b987-3107a34a61b3> adresinden alındı.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lazzari, M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency. *Computers & Education*, 52(1), 27-34.
- Lund, R.J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), 196–204. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05350.x> adresinden alındı.
- Maden, S., & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23 - 37.
- McBride, K. (2009). Podcasts and second language learning: promoting listening comprehension and intercultural competence. In Abraham and Williams (Eds.), *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*, s. 153-168. John Benjamins.
- McCombs, S., & Liu, Y. (2007). The efficacy of podcasting technology in instructional delivery. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 3(2), 123- 134.
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*, MyEducationLab Series. Pearson.
- Meng, P. (2005). Podcasting & Vodcasting: a white paper, definitions, discussions & implications. *University of Missouri IAT Services*. <http://edmarketing>.

- apple.com/adcinstitute/wp-content/Missouri_Podcasting_White_Paper.pdf adresinden alındı.
- Menzies, D. (2005). Duke University iPod first-year experience final evaluation report. *Duke Center for Instructional Technology*. http://cit.duke.edu/pdf/iPod_initiative_04_05.pdf adresinden alındı.
- Merchant, G. (2012). Mobile practices in everyday life: popular digital technologies and schooling revisited. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 770-782.
- Nation, I.S., & Newton, J. (2008). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- NamazianDost, I., Bohloulzadeh, G., & Rahmatollahi, R. (2017). The effects of using podcast on listening comprehension among Iranian pre-intermediate EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(6), 57-70. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.6p.57>
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *RECALL Journal*, 19(2), 162-180.
- Oxford, R.L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205-211. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90042-F](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90042-F)
- Polat, M. & Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Educational Sciences*, 13 (11), 1113-1138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13438>
- Price, M. L. (1991). The subjective experiences of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.). *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rahimi, M., & Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10), 152-161. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p152>
- Royal, K. & Von Koss, N. (2008). Using podcasting in the foreign language classroom. Into faculty and staff publications. https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=into_facpub adresinden alındı.
- Scarcella, R.C., & Oxford, R.L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle.
- Shiri, S. (2015). The application of podcasting as a motivational strategy to Iranian EFL learners of English: a view toward listening comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(3), 155-165. <http://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1522> adresinden alındı.
- Sloan, S. (2005). Podcasting: an exciting new technology for higher education. Paper presented at CATS 2005: March 25, 2005. <http://www.edupodder.com/conferences/index.html> adresinden alındı.
- Stanley, G. (2006). Podcasting: audio on the internet comes of age. *TESL-EJ*, 9(4), 1-7. <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej36/int.pdf> adresinden alındı.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. Papirus Yayınları.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Longman.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Vandergrift, L., & Goh, C.C.M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Yılmaz, F. & Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı.

- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 3(10), 1153-1170. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7837>
- Young, D.J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Young, D.J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb00524.x>
- Wang, R., Wiesemes, R., & Gibbons, C. (2012). Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: findings from a small-scale study. *Computers & Education*, 58(1), 570-578. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.013>

Extended Abstract

Podcasting has been considered as an innovative technology in language learning which offers more flexibility and portability of language materials. Podcast is a series of video and digital audio broadcast that could be downloaded and played on mobile devices. As supplementary materials, podcasts help students pay attention on its content and learn listening using bottom up and top down strategies all together. According to Sloan (2005), podcasting is an innovative way of broadcasting through the Internet and can be used for transferring audio content automatically to mobile phones. Moreover scholars have offered some reasons for supporting language learning classrooms via podcasts (Blaisdell, 2006; Clark & Walsh, 2005; Meng, 2005, Sloan, 2005). They include that 1) podcasting provide pedagogic advantages when used as a complementary materials 2) Listening to podcasts can facilitate learning by providing comprehensible input 3) Podcast technology can makes learning easier, faster and attractive to the learners 4) Podcasts is possible anytime and anywhere. Students can save their time by downloading and listening podcasts at their own convenience.

Specifically in teaching listening comprehension, podcast technology used as primary source. Listening is an important skill that contributes to the internalization of language rules and facilitates the emergence of other language skills (Vandergrift, 2007). Listening comprehension is a complex, active and conscious action which listeners involved to analyze, interpret and constructing meaning. Listening has been reported to be a difficult skill due to the features like pauses, hesitations, false starts and intonational factors which limiting listeners comprehension success. Listeners' affective side seems to be most important factors that can influence the processing of information takes place. One of such traits is listening anxiety. According to Dildüzgün (2003: 259), its difficult to understand responses full of discourse markers, even at normal speed, in a daily conversation that has different features than written language. In such cases, it is possible to increase anxiety and stress for the listener, who has not only understand what the speaker says but also give appropriate answers

to what has been said (Vandergrift & Goh, 2012: 4). Therefore determining the variables that play roles in the development of listening skills is an important subject in the field of second/foreign language teaching. Foreign language listening anxiety is one of the individual difference that is defined as “feelings of uneasiness, apprehension, tension or fear caused by the actions and different stimuli required by the manner of fulfillment of the skill before and during the listening process by individuals who are learning a foreign language or who are using the language that they have learned” (Polat & Erişti, 2018).

The advantages of using podcast in language learning – specifically to assist students in listening comprehension have been researched, and the results show increase in students listening comprehension (Abdulrahman, Basalama & Widodo, 2018; Al Fadda & Al Qasim, 2013; NamazianDost, Bohloulzadeh & Rahmatollahi, 2017; Rahimi & Soleymani, 2015; Shiri, 2015). In the field of teaching Turkish as a foreign language, only one study could be found on podcasts. Yılmaz ve Babacan (2015), in their studies, they developed podcasts to improve listening comprehension skills. In the study, they developed Turkish teaching materials according to themes in Common European Framework of Rferences for Languages. Within the framework of the determined themes, six podcasts at A1 and A2 levels were designed by considering certain goals. In our literature, there is not any study examining the effect of podcasts on listening comprehension in the field of teaching Turkish as a foreign language.

In this study, the effect of podcasts on listening comprehension and listening anxiety of students who learn Turkish as a foreign language are examined. The study group of the study consists of 61 students at the B2 level who learn Turkish as a foreign language in Afghanistan. In the study, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. Supplementary podcasts were sent to the experimental group once a week for six weeks. The students in the control group continued their lessons with traditional methods. “Turkish Proficiency Test” (part of listening) prepared by Yunus Emre Institute”, “Foreign Language Listening Anxiety Scale” prepared by Polat and Erişti (2018), “Participant Identification Form” were used as data collection tools.

MANOVA test findings were examined, it was determined that the students in the experimental group were more successful than the students in the control group in terms of listening comprehension. This result shows that podcasts can be effective for developing students’ listening comprehension. Dependent groups t-Test findings were examined to determine the level of foreign language listening anxiety, a significant difference was observed in the anxiety level of both the experimental and control groups. This result shows that students’ foreign language listening anxiety level over time. This indicates that listening anxiety can naturally decrease as one improve

his/her language proficiency. However, foreign language anxiety post-test scores of both group compared, MANOVA test results show that the listening anxiety levels of students in the experimental group were lower than the control group. This result, which was observed in favor of the experimental group, was found statistically significant.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi*

Erkan Aydın **, Muhammed Tunagür ***

Makale Geliş Tarihi:03/01/2021

Makale Kabul Tarihi: 21/04/2021

DOI: 10.35675/befdergi.853046

Öz

21. yüzyıl becerileri, günümüz insanını tüm yönleri ve boyutlarıyla gelişmesine olanak sunan bileşenler bütünüdür. Bu sebeple eğitim sahasının tüm paydaşlarının bu becerilere sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın (2020) temel dayanaklar ve yaklaşım, genel amaçlar, ölçme ve değerlendirme alanı, programın uygulanmasına ilişkin öneriler kısmı ile dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelemektir. Bu doğrultuda çalışmada doküman incelemesi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre programın temel dayanakları ve yaklaşımında, genel amaçlarında, ölçme ve değerlendirme ile programın uygulanmasına ilişkin öneriler kısmında 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımlarının çoğunlukla 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Ancak kazanımlara genel olarak bakıldığında 21. yüzyıl becerilerinin dil becerilerinde ve dil seviyelerindeki dağılımlarının eşit bir şekilde yapılmadığı görülmüştür.


Anahtar Kelimeler: 21.yüzyıl, beceri, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı


Examination of the Curriculum of Turkish as a Foreign Language in terms of 21st Century Skills

Abstract

The purpose of this research is to examine the basic foundations and approach, general purposes, measurement and application recommendations of the Turkish Education Program for Foreigners (2020), and the acquisitions of language skills and language levels in terms of 21st century skills. In this direction, document analysis was used in the research and the obtained data was analyzed by descriptive analysis method. According to the findings of the research, it was concluded that 21st century skills were included in the basic foundations of the program and its general goals in healthy life, measurement and evaluation, and the use of the

* IV. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray, Türkiye, erkanaydin02@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6452-6058 

***Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Muş, Türkiye, m.tunagur@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6427-6431 

Kaynak Gösterme: Aydın, E., & Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 349-374.

program in applications. In addition, language skills and language level acquisitions were found to be mostly compatible with 21st century skills. However, looking at the achievements in general, it was seen that the distribution of 21st century skills in language skills and language levels was not made equally.

Keywords: 21st century. skills, Turkish as a foreign language curriculum

Giriş

21. yüzyıl birçok alanda değişmeyi ve gelişmeyi etkileyen bir çağ olmaya devam etmektedir. Yaşanılan bu gelişmelerden en çok etkilenen alanlardan biri de hiç şüphesiz eğitimidir. Eğitim, çağın gereğine uygun olarak sürekli bir yenilenme ve güncellenme dinamiğine sahiptir.

Yaşanan gelişmeler ve teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte bireylerde istendik davranış ve becerilerin kazandırılması, bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Eğitim ortamlarının bu yüzyılın şartlarına uygun olarak dizayn edilmesi ve bu doğrultuda öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek seviyeye getirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yaşadığımız bu yüzyılda teknolojik gelişmeler, çok yoğun ve hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu nedenle birçok alanda birtakım değişiklikler ve ihtiyaçlar ortaya çıkmış ve istenilen birey profilinde de yeni anlayışa uygun olarak değişimlerin gerçekleşmesi zorunlu hâle gelmiştir. Beers (2011) bu yüzyılı teknoloji alanında yaşanan çok hızlı gelişmelerle ortaya çıkan bilgi yoğunluğu ve dijital çağın başlangıcı olarak tanımlar. Nitekim teknolojinin dünyanın tüm alanlarını ve disiplinlerini etkileyerek çalışma şekillerini değiştirdiği görülmektedir. Teknoloji ilerledikçe bireylerin de çağa uygun olarak becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle değişimlere ve gelişmelere ayak uydurabilmek için 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması oldukça önem taşımaktadır (Lemke, 2003). Bu becerilere ihtiyaç duyulmasında dünyada yaşanan gelişmeler ve öğrencilerin bu değişimlere uyum sağlamaya çalışmasının etkili olduğu söylenebilir (Marzano & Heflebower, 2012). Nihayetinde bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bireyler, 21. yüzyıl vatandaşı olabilmeleri için hızla değişen gelişmelere entegre olmak ve medya ile teknoloji materyallerini etkili bir şekilde kullanmak durumundadır (Partnership for 21st Century Skills, 2015).

Beceri, “Bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren bilgiyi kullanma ve problem çözme olarak tanımlanabilir” (Türkiye Yeterlik Çerçevesi [TYÇ], 2015, s.41). 21. yüzyıl becerileri ise günümüz bireylerinin etkin ve nitelikli olabilmeleri için neyi, nasıl öğrendiklerine ilişkin becerileridir (Hamarat, 2019, s. 8). 21. yüzyıl becerileri, yalnızca eğitim-öğretim ortamlarıyla sınırlı olmayan hayat boyu öğrenme anlayışına uygun bir yaklaşımdır. 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünen, iletişim kurabilen, analiz ve sentez yapabilen, üretken, verimli, lider vasıflı, sorumluluk sahibi, girişimci ve sosyal

bireyler olmaları beklenir (Kurudayıoğlu & Soysal 2019, s. 485). Bu yüzyılda iletişimin evrenselleşmesi, ulaşımın kolaylaşması ve insan yaşamının çok kültürlü bir hâl alması ile eğitim ve iş hayatında başarılı olabilmek için bu becerilere ihtiyaç duyulmaktadır (Suto, 2013, s. 2). Nitekim yaşanan bu değişimler ve öğrenme süreçlerinde görülen yöneliş farklılıkları, teknolojiden ve küreselleşmeden doğrudan etkilenmekte ve bu durumda öğretim programlarına yansımaktadır (Gültekin, 2014).

Çağımızda bilgiye ulaşmaktan öte bilginin nasıl öğrenildiği, nasıl uygulanması ve kullanılması gerektiği önem taşıyan bir konudur. Bireylerin edineceği bilgi, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmalı ve 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde olmalıdır (Kocakaya & Kotluk, 2015). Nitekim Toffler (2018) “21. yüzyılın cahilleri okuma yazması olmayanlar değil; öğrenmeyi, unutmayı ve yeniden öğrenmeyi beceremeyenler olacaktır.” ifadesiyle bireylerin kendilerini yenileme ve bilgiyi kullanma yetilerinin önemli olduğunun üzerinde durmaktadır. Nitekim bu yüzyıl salt bilgiyle hareket etmeyi olanaksızlaştırmakta bilginin stratejik olarak kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

21. yüzyıl becerilerine yönelik araştırmacılar, bu becerilerin yeni beceriler olup olmadığına ilişkin farklı görüşler öne sürmüştür. Araştırmacılar eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilere bireylerin asırlardır sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle bu becerilerin yeni olmadığı savunulmuştur (Rotherham ve Willingham, 2009). Bu becerilerin yeni beceriler olmadığı her ne kadar ifade edilse de 21. yüzyılda bu becerilerin yeni bir boyut ve anlam kazandığı ayrıca bilgiyi birden fazla kaynaktan bulup analiz ve sentez yapabilme becerilerinin geliştiği söylenebilir (Silva, 2009). Becerilerin bir kısmının asırlardır kullanıldığı gerçeği olsa da son yüzyılda gelişen teknoloji ile kariyer becerisi, teknoloji ve medya okuryazarlığı gibi birçok beceri ortaya çıkmıştır.

Dünyadaki bütün eğitim politikalarında yaşanan gelişmelerde, öğrencilerin bilgi ve beceri ediniminin nasıl gerçekleşmesi gereği üzerinde durulmuştur. Türkiye’de de 2005 yılından itibaren eğitimde yeni bir yaklaşım benimsenmiş ve bu doğrultuda öğretim programları hazırlanmıştır. Öğrencilere (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005) “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” olmak üzere sekiz becerinin kazandırılmasını amaçlanmıştır. Daha sonra Türkiye, Avrupa Parlamento’sunun 2008 yılında onay verdiği “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” kapsamında “Millî Eğitim Kalite Çerçevesi” ve “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” programlarını hazırlamış ve öğretim programları 21. yüzyıl becerileri bağlamında güncellenmiştir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Bu doğrultuda MEB (2018), 21. yüzyıl becerilerini göz önünde bulundurarak öğretim programlarını, öğrencilerin sahip olmaları gereken becerileri yetkinlik (ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade) başlığı altında ortaya koymuştur. Programlarda yer alan

becerilerin 21. yüzyıl becerileri ile kısmen uyduğu görülse de bu becerileri tamamen kapsamadığı görülmektedir. Türkiye’de de 21. yüzyıl becerilerinin tam anlamıyla sistemli ve programlı bir şekilde öğretim programlarında yer alması, planlamaların yapılması ve bu doğrultuda kazanımların hazırlanması gerekmektedir.

MEB 2011 yılında “MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili” adlı çalışmasında bireylerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Düşünme Yolları: Yaratıcılık ve yenilikçi düşünme ve bunlara açık olma, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, öğrenme stratejilerini kullanma, Öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel becerilerle kendini değerlendirme
- Çalışma Yolları: İletişim becerileri, Türkçeyi doğru kullanma ve bir yabancı dili temel düzeyde kullanma/ Takım çalışması
- Çalışma Araçları: Bilgi okuryazarlığı/ Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı
- Dünyaya Entegrasyon: Millî ve evrensel vatandaşlık bilinci/ Yaşam ve kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler/ Kültürel farkındalıkları ve yeterlikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci (MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili, 2011, s.291).

Bireylerin çok yoğun bir şekilde farklı uyarıcıları anlamlandırabilmesi ve cevap verebilmesi için bu yüzyılın becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu gerçeklik karşısında P21 (Partnership for 21st Century Skills), OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development), ATCS (Assesment and Teaching of 21st Century Skills), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), European Referance Framework, NAEP Technological Literacy Framework ve National Educational Technology Standards gibi çerçeveler ve programlar hazırlanarak eğitim dünyasına sunulmuştur. Bu çerçevelerde birtakım farklılıklar görülse de temelde benzer becerilere odaklanılmıştır.

21. yüzyıl beceri sınıflaması Partnership for 21st Century Skills (P21) çerçevesinde yapılmıştır. Bu çerçeve kapsamda beceriler “Yaşam ve Kariyer Becerileri” başlığı altında esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk; “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” başlığı altında yaratıcılık ve yenileme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği; “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” başlığı altında ise bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) okuryazarlığı becerileri yer almaktadır.



Şekil 1. P21 21. yüzyıl becerileri

P21, ABD Eğitim Bakanlığında bir birim, Apple, AOL (America Online), Microsoft, Cisco, NEA (National Education Association) gibi kurum ve kuruluşların 21. yüzyıl becerilerini eğitim sürecine dâhil etmeyi amaçlayarak geliştirdikleri bir programdır. “21. Yüzyıl Öğrenimi için Ortaklık” adı altında ilk kez 2006 yılında yayımlanmış ve günümüzde sürekli yenilenerek devam eden bir dinamiğe kavuşmuştur (Kurudayıoğlu & Soysal 2019, s. 484).

21. yüzyıl becerilerinin nasıl kazandırılacağı, öğrencilerde bu becerilerin nasıl içselleştirileceği önem taşıyan bir konudur. Bu becerilerin kazandırılması ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler aracılığı ile gerçekleşmektedir. Kazanımlardan hareketle ders kitapları hazırlanmakta ve metin seçimi yapılmaktadır (Kurudayıoğlu & Soysal 2019, s. 485). Nitekim dil öğretim süreci de bu doğrultuda ilerlemektedir. Erol & Kaya'nın (2020) ifade ettiği gibi dil öğretimi; dil becerilerin esas alındığı, bilginin beceriye dönüştüğü etkinlikler üzerine kuruludur. Ayrıca dil öğretiminde verimin artırılabilmesi için öğretim süreçlerinin belirli bir plan ve sistem dâhilinde yapılma gerekliliği bu alanda bir program ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Kaya & Kardaş, 2019, s. 85).

Literatüre bakıldığında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili farklı disiplinlerde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri ile ilgili incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak Türkçe öğretim programlarını 21. yüzyıl becerileri açısından ele alan çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Boyacı Belet & Güner Özer (2019) çalışmalarında 2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe öğretim programlarını, Barası (2020) 2018 Türkçe öğretim programını, Kayhan, Altun & Gürol (2019) 2018 Türkçe öğretim programını ve 8. sınıf ders kitabını, Kurudayıoğlu & Soysal (2019) 2018 Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelemişlerdir. Ayrıca Bal, (2018), Kırgız (2019) 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe dersindeki yerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında kazanımları, ders kitabını ve

etkinlikleri, Gültekin (2019) de Türkçe dersi çalışma kitaplarını bu bağlamda incelemişlerdir. İçinde bulunduğumuz çağın gereğine uygun olarak bireylerin yetişmesini sağlamak ve bu amaca ulaşılması için yaklaşımların ve programların hazırlanması gerekmektedir. Özellikle Yabancılara Türkçe Öğretimi kapsamında hazırlanan kitapların ve metinlerin bu özellikleri taşımaları, dil öğretimini hem etkili hem de daha işlevsel kılacağı düşünülmektedir. Bu araştırma da Yabancılara Türkçe Öğretimi programının 21. yüzyıl becerileri açısından ne düzeyde olduğunu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2020) temel dayanaklar ve yaklaşım, genel amaçlar, ölçme ve değerlendirme alanı, programın uygulanmasına ilişkin öneriler kısmı ile dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın temel dayanakları ve yaklaşımında 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımında 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanmasına dair önerilerinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın dil becerileri kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın dil seviyeleri kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” yoluyla yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmada incelenecek yazılı belgenin veya materyalin analizini kapsar. “Dokümanlar, yazılı halde bulunan metinlerden oluşan her tür doküman, görüntü ve ses kayıtları ile diğerleri kapsamında yer alan objeler, kalıntılar makro ve mikro düzeydeki veriler olarak gruplandırılır” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 223).

Çalışma Materyali

Çalışma materyalini, 2020 Kasım ayında Türkiye Maarif Vakfı öncülüğünde hazırlanan ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı” oluşturmaktadır. İncelenen doküman, P21 sınıflandırması dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın (2020) temel dayanaklar ve yaklaşım, genel amaçlar, ölçme ve değerlendirme alanı, programın uygulanmasına ilişkin öneriler kısmı ile dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımları incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde dokümanlar, gözlem notları ve görüşme transkriptleri gibi doğrudan alıntılama yapılan problemle ilgili veriler; üst tema, kategori ve alt tema altında toplanarak yapılır. Bu yaklaşımda, veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflanmaya, tanımlanmaya ve yorumlanmaya dayalı olarak analiz edilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmada, 21. yüzyıl becerileri P21 sınıflandırmasına göre 3 ana tema ve buna bağlı 12 alt temadan oluşmaktadır. Temaların daha önceden belirli olmasından dolayı verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz çerçevesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı analiz edilmiştir. Araştırmanın doküman inceleme sürecinde daha önce 21. yüzyıl becerileriyle ilgili yapılan kazanım ve beceri eşleştirmeleri çalışmalarına bakılmıştır. İncelemeler sonucunda, kazanım ve beceri eşleştirilmesi yapılırken herhangi bir formun veya etiket listesinin olmadığına rastlanmıştır. Bu nedenle programın öğeleri P21 sınıflandırmasına göre 3 ana tema ve buna bağlı 12 alt temada yer alan başlıklar doğrultusunda incelenmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği için verilerin betimsel analizi sırasında, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden oluşan temalara uygunluğunun tespiti aşamasında, alanında Türkçe eğitimcisi üç uzmandan görüş alınmış ve ayrıca kazanımlarla temaların uyumunu doğru tespit etmek için iki kodlayıcı belirlenmiştir. Öncelikle kazanımlar listeler halinde sıralanmıştır. Sıralanan kazanımlar, kodlayıcı tarafından 21. yüzyıl becerilerinin içerisinde bulunan temalarla eşleştirilmiştir. Daha sonra bu incelemeden elde edilen veriler diğer kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı, Miles & Huberman'ın (2015) formülüyle hesaplanarak %90 olarak bulunmuştur. (Görüş birliği/ Görüş birliği + görüş ayrılığı= güvenilirlik). (Uzlaşılan kazanımlar/ uzlaşılan + uzlaşılamayan kazanımlar). Kodlayıcıların görüş birliğine vardığı kazanım ile kodlara ilişkin verilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmacı tarafından hem verilerin toplanılması hem de bu verilerin yorumlanması işlemleri gerçekleştirildiği için araştırmacının öznel tutum, düşünce ve davranışları araştırmanın sonucunu etkileyebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s.257). Bu nedenle çalışmada sağlıklı

sonuçlara ulaşabilmek için çalışmanın iç geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla veriler herhangi bir yorum ve değişikliğe uğratılmadan olduğu gibi aktarılmıştır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit düzeyde katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Ayrıca bu çalışma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onay belgesi alınmasını gerektirmemektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri, başlıklar altında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın Temel Dayanakları ve Yaklaşımında 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, esas olarak Avrupa Başvuru Metni ve Avrupa Yeterlik Çerçevesine dayandırılarak hazırlanmıştır. Aynı zamanda programda, temaların belirlenmesinde dil kullanım alanlarından yararlanıldığı, 21. yüzyıl becerileriyle bu alanların örtüştüğü belirtilmiş ve 21. Yüzyıl Becerileri, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ve belli başlı kök değerler temel dayanak olarak göstermiştir.

Programın temel dayanakları ve yaklaşımları bölümünde, 21. yüzyıl becerileri üç ana başlıkta yer almıştır. Programda, bu ana başlıklar ve alt başlıklar şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğrenme ve yenilik becerileri: yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği.
2. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri: Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı.
3. Yaşam ve meslek becerileri: Esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk.

Programın temel yaklaşımının Diller İçin Avrupa Başvuru Metninin önerdiği ilkeler doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Temele alınan bu yaklaşımda öğrencilerin sosyal hayatta üstleneceği rollere göre dil kullanım alanları belirlenmiştir. Programda, dil kullanım alanları (özel alan, kamusal alan, mesleki alan ve eğitim alanı) şeklinde 4 başlık altında toplandığı ve bu alanlarda yapılacak eylemlerin olduğu belirtilmiştir. Bu eylemlerin çoğunluğunun 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili olduğu düşünülerek bununla ilgili yapılan değerlendirmeler tablo hâlinde sunulmuştur. Buna göre dil kullanım alanlarında geçen eylemler ile 21. yüzyıl becerilerinin uyumu Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Dil Kullanım Alanlarının 21. Yüzyıl Becerileriyle Uyumu

Dil Kullanım Alanları	Eylemler	21. Yüzyıl Becerisi
Özel (Kişisel) Alan	Kitaplar, radyo ve televizyon, Sohbet, hobiler, spor ve oyunlar7 Çevrimiçi konuşmalar, Çevrimiçi politik/felsefi tartışmalar, Sosyal medya sitelerinde bir tartışma, Arkadaşlarla çevrimiçi müzik ya da sanat hakkında eleştirel bir tartışma	Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı İletişim ve iş birliği, esneklik ve uyum Medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme Medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme İletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme
Kamusal Alan	Moderatör/katılımcı olarak çevrimiçi kamu politikası forumuna katılmak Kamusal bir sunumu takip etmek için bir sohbet dizisine katılmak Sosyal veya kişisel konular için bir çevrimiçi destek grubu web sitesine katılmak Bir ticari yazılım/oyun internet sitesi hakkında bir foruma katılmak/katılımcı olmak Kamusal/kültürel bir festivalle bağlantılı bir etkinlik sitesinde bir forum katılımcısı olmak Festival/etkinlik internet sitesine herkese açık ilanlar vermek Çevrimiçi vatandaşlara tavsiye hizmeti veren soru ve cevap forumunda gönüllü moderatör olmak Bir kamu hizmeti sorununun çevrimiçi olarak yerel meclise bildirilmesi, örn. atık toplama sorunu Bir tur rezervasyonu yapmak veya bir derneğe/etkinliğe çevrimiçi kayıt yapmak Çevresel gelişmeyi organize eden bir topluluk grubunun üyesi olmak Basit çevrimiçi planlama ve sokak partisi gibi halka açık bir etkinliğin tanıtımına yardımcı olmak	Liderlik ve sorumluluk, girişimcilik ve özyönetim İletişim ve iş birliği Medya okuryazarlığı Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı Sosyal ve kültürlerarası beceriler Girişimcilik ve özyönetim Liderlik ve sorumluluk, girişimcilik ve özyönetim Liderlik ve sorumluluk, girişimcilik ve özyönetim, eleştirel düşünme Sosyal ve kültürlerarası beceriler İletişim ve iş birliği Sosyal ve kültürlerarası beceriler, iletişim ve iş birliği
Mesleki Alan	Büyük bir şirkette departmanlar arası çevrimiçi sohbet, toplantıda veya çevrimiçi odak grup toplantısında katılımcı olmak Profesyonel gelişim forumuna katkıda bulunmak, Çevrimiçi bir iş birliği projesinde yönetici olmak, Birden fazla uzak sitede yeni sistemlerin tanıtımını koordine etmek için çevrimiçi araçları kullanan bir proje yöneticisi olmak, Şirkette bir departmandaki çevrimiçi sosyal etkinliklere katkıda bulunmak	İletişim ve iş birliği, Eleştirel düşünme Liderlik ve sorumluluk, girişimcilik ve özyönetim Liderlik ve sorumluluk Liderlik ve sorumluluk Sosyal ve kültürlerarası beceriler, iletişim ve iş birliği

	Basit bir çevrimiçi odak grup toplantısında bir katılımcı olmak	İletişim ve iş birliği
	İş raporu düzenlemek	Eleştirel düşünme, yaratıcılık
	Fotokopi makinesinde toneri değiştirmek veya yazılım indirme	Bilgi okuryazarlığı
	E-posta ile sipariş verme-alma	Medya okuryazarlığı
Eğitim Alanı	Üniversite dersleri, kompozisyon yazma	Yaratıcılık ve yenileme
	Bir okul öğrenme platformunun soru-cevap bölümüne katılmak	İletişim ve iş birliği
	Aynı konuları okuyan öğrenciler bulunduğu çevrimiçi bir foruma katılmak	Girişimcilik ve özyönetim
	Okulda/üniversitede açıkça yapılandırılmış çevrimiçi bir iş birliği etkinliğine katılmak,	İletişim ve iş birliği
	Okulda öğretmen rehberli çevrimiçi iş birliği etkinliğine katılmak	İletişim ve iş birliği

Tablo 1 incelendiğinde, dil kullanım alanlarından olan özel (kişisel) alandaki eylemlerin 21. yüzyıl becerilerinden “bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği, esneklik ve uyum” becerileriyle uyumlu olduğu; kamusal alandaki eylemlerin çoğunlukla “liderlik ve sorumluluk, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı” becerileriyle uyumlu olduğu; mesleki alandaki eylemlerin “iletişim ve iş birliği, eleştirel düşünme, liderlik ve sorumluluk, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, eleştirel düşünme, yaratıcılık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı” becerileriyle uyumlu olduğu; son olarak eğitim alanındaki eylemlerin “yaratıcılık ve yenileme, iletişim ve iş birliği, girişimcilik ve özyönetim” becerileriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın Genel Amaçlarında 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının genel amaçlarının 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, programın genel amaçlarında, öğrenenlere temel dil becerileri kazandırmak, Türk kültürünü tanıtmak ve kültürlerarası farkındalık oluşturmak en temel amaç olarak belirtilmiştir. Bu amaçların 21. yüzyıl becerilerinden “sosyal ve kültürlerarası becerileriyle doğrudan uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca programın diğer amaçlarının 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisi şu şekildedir:

- Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanması (Öğrenme ve yenilik becerileriyle uyumlu)
- Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanması ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanması (İletişim becerisiyle uyumlu)
- Türk kültürünün yanı sıra kendi kültürü ve evrensel değerleri tanıması (Sosyal ve kültürlerarası becerileriyle uyumlu)
- Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmesi (Öğrenme ve yenilik becerileri ile yaşam ve mesleki becerileriyle uyumlu)

- Disiplinlerarası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmesi (Bütün becerilerle uyumlu)
- Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. (Bilgi okuryazarlığı ve üretkenlik becerileriyle uyumlu)

Sonuç olarak, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarının 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca genel amaçlarda “Disiplinlerarası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmesi” maddesine yer verilmesi, programın genel amaçlarının 21. Yüzyıl becerileri dikkate alınarak oluşturulduğunu göstermektedir

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımında 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımının 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu bazı hususlar bulunmaktadır. Öncelikle programın genelinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları için bazı ilkelerden söz edilmiştir. Bu ilkelerden bazılarının 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu düşünülmektedir. Uyumlu olduğu düşünülen ilkelerden bazıları şu şekildedir:

- “Program katı ve kısıtlayıcı değil duruma, kişiye ve diğer muhtemel koşullara göre esnek, geliştirilebilir...” ilkesinin 21. yüzyıl becerilerinden esneklik ve uyum becerisiyle uyumlu olduğu;
- “Bireysel farklılıklar (kültür, aile, dil ve öğrenme stilleri) ve gelişim özellikleri merkezileştirilmiş bir öneme sahiptir...” ilkesinin sosyal ve kültürlerarası beceriler, öğrenme ve yenilik becerileriyle uyumlu olduğu;
- “Kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ölçülen özelliğe uygun olmasına özen gösterilmiştir.” ilkesinin verimlilik becerisiyle uyumlu olduğu;
- ... alternatif/yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme tekniklerine (öz değerlendirme, akran değerlendirme, rubrik vb.) de yer verilmiştir.” ilkesinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine uygun ölçme teknikleri belirtilmesinden dolayı 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu göstermektedir.

Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımının “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine” dayandırıldığı ifade edilmiştir. Programda ölçme ve değerlendirme, süreç odaklı temellere dayandırılmıştır. Ayrıca programda öğrenenlerin öz değerlendirme, kendi dil öğrenme süreçlerini gözlemlemesi ve iletişimsel yeterliliklerin dikkate alınması gerektiği de belirtilmiştir. Bu bakımdan programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının 21. yüzyıl becerilerinden özyönetim, üretkenlik ve iletişim becerileriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Yani hem programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımında hem de 21. yüzyıl becerilerinde öğrenen merkezli bir anlayışın olduğu ifade edilebilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın Uygulanmasına Dair Önerilerinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanmasına dair bazı önerilerin 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, programın uygulanmasına dair önerilerin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisi aşağıda maddeler hâlinde yer verilmiştir:

Önerilerde;

- Tema ve kazanımların ihtiyaç ve işlevsel olmasından bahsedilmiştir. Ayrıca programın sınıf içi ve sınıf dışı iletişimin esas alınarak uygulanması önerilmektedir. Bu önerilerin 21. yüzyıl becerilerinden iletişim becerisi, esneklik ve uyum becerileriyle uyumlu olduğu söylenebilir.
- Öğretmenlerin sadece ders içinde değil, ders dışında da çeşitli etkinliklere yer vermesi, sosyal hayatı, sosyal etkinlikleri göz önünde bulundurması gerektiğiyle ilgili öneriler yer almıştır. Bu bağlamda yapılan önerilerin 21. yüzyıl becerilerinden sosyal ve kültürlerarası becerileri ve iletişim becerileriyle uyumlu olduğu ifade edilebilir.
- Öğrenenlere dil öğrenme sürecinde, ders dışında bireysel görevlerin verilmesiyle ilgili bir öneriler göze çarpmaktadır. Bu husus düşünüldüğünde, 21. yüzyıl becerilerinden girişimcilik ve özyönetim, liderlik ve sorumluluk becerisiyle uyumlu olduğu söylenebilir.
- Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde şarkılar, oyunlar, dramaya dayalı eğlenceli eşli/grup çalışmalarıyla öğretimin desteklenmesinden söz edilmektedir. 21. yüzyıl becerilerinden iletişim ve iş birliği becerilerinin bu öneriyle dorudan bir uyumunun olduğundan bahsedilebilir.
- Ölçme ve değerlendirilmede öğrencilerin hazırbulunuşluklarının dikkate alınması ve öğrenenlerin öz değerlendirme imkânı sağlayacak ölçme araçlarının kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu önerinin 21. yüzyıl becerilerinden verimlilik ve öz yönetim becerileriyle uyumlu olduğu söylenebilir.
- Öğrenenlere öğrenme sürecinde, bireysel çalışmalara, görev ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu önerinin özyönetim becerisiyle uyumlu olduğu görülmektedir.
- Programa uygun ders işleme ve materyal hazırlamada, Avrupa Yeterlikler Çerçevesinde yer alan yetkinlikler ve 21. yüzyıl becerilerinin temel alınması gerektiğinden söz edilmektedir. Bu öneride, doğrudan 21. yüzyıl becerilerine temas edilmesi, programda bu becerilerin ne kadar önemli bir yer edindiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak programın uygulanmasıyla ilgili önerilerle 21. yüzyıl becerileri arasında doğrudan veya dolaylı uyumun olduğu ve uygulama esnasında bu becerilerin göz önünde bulundurulması gerektiğinden bahsedilebilir

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın Dil Becerileri Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında; dinleme/izleme becerisine ait (n=264), sözlü etkileşim becerisine ait (n=210), sözlü üretim becerisine ait (n=222), okuma becerisine ait (n=302) ve yazma becerine ait (n=317) olmak üzere toplamda (n=1315) kazanıma yer verilmiştir. Programda yer alan bu kazanımların 21. yüzyıl becerilerine hangi düzede yer verildiği Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın Dil Becerileri Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl Becerileri	Dinleme/ İzleme (f)	Sözlü Etkileşim (f)	Sözlü Üretim (f)	Okuma (f)	Yazma (f)	Toplam (n)
Yaşam ve Kariyer Becerileri						
Esneklik ve Uyum Yeteneği	16	5	5	9	11	46
Girişimcilik ve Özyönetim	23	11	4	14	15	67
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	14	14	7	7	2	44
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	9	5	8	14	4	40
Liderlik ve Sorumluluk	3	11	0	2	7	23
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri						
Yaratıcılık ve Yenileme	15	12	31	8	92	158
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	39	21	32	27	52	171
İletişim ve İş birliği	11	51	6	0	4	72
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri						
Bilgi Okuryazarlığı	13	12	11	12	24	72
Medya Okuryazarlığı	11	2	3	12	7	35
Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı	6	5	4	2	7	24
Toplam	160	149	111	107	225	752

Tablo 2 incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerine en çok yazma (n= 225) kazanımlarında yer verildiği, daha sonra sırasıyla dinleme/izleme kazanımlarında (n=160), sözlü etkileşim kazanımlarında (n=149), sözlü iletişim kazanımlarında (n=111), okuma kazanımlarında (n=107) olmak üzere toplam (n=752) kazanıma yer verildiği görülmektedir. Programda yer verilen 1315 kazanımın 752 kazanımı 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu tespit edilmiştir. Bu bakımdan 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu düşünülen kazanımların genel kazanımlara oranı %57,18 olarak bulunmuştur.

Programda yer alan dinleme/izleme kazanımlarında, 21.yüzyıl alt becerilerinden en çok *eleştirel düşünme ve problem çözmeye* (f=39), en az *liderlik ve sorumluluk*

becerisine (f=3); sözlü etkileşim kazanımlarından, en çok *iletişim ve iş birliğine* (f=51), en az *medya okuryazarlığı* becerisine (f=2); sözlü üretim kazanımlarından, en çok *eleştirel düşünme ve problem çözmeye* (f=31), en az *liderlik ve sorumluluk* becerisine (f=0); okuma kazanımlarından, en çok *eleştirel düşünme ve problem çözmeye* (f=27), en az *iletişim ve iş birliği becerisine* (f=0); yazma kazanımlarından ise en çok *yaratıcılık ve yenilemeye* (f=92), en az *sosyal ve kültürlerarası beceriye* (n=2) yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu becerilere ait kazanımların toplamı düşünüldüğünde, 21. yüzyıl becerilerinden en çok *eleştirel düşünme ve problem çözmeye* becerisine (n=171) yer verildiği, daha sonra sırasıyla *yaratıcılık ve yenileme* becerisine (n=158), *iletişim ve iş birliği becerisine* (n=72), *bilgi okuryazarlığı becerisine* (n=72), *girişimcilik ve özyönetim becerisine* (n=67), *esneklik ve uyum becerisine* (n=46), *sosyal ve kültürlerarası becerilerine* (n=44), *verimlilik ve hesap verebilirlik becerisine* (n=40), *medya okuryazarlığı becerisine* (n=35), *bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisine* (n=24) ve son olarak *liderlik ve sorumluluk becerisine* (n=23) yer verildiği görülmektedir. Programda, yer alan dil becerileri kazanımlarının 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bazı kazanımları aşağıda örnek olarak gösterilmiştir. Buna göre 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “Dinleme/ İzleme” becerisine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“*Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.*” (*Eleştirel düşünme ve problem çözmeye*)

“*İlgi alanına giren yayınları takip eder.*” (*Medya okuryazarlığı*)

“*Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.*” (*Esneklik ve uyum yeteneği*)

“*Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.*” (*Yaratıcılık ve yenileme*)

“*İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.*” (*Bilgi okuryazarlığı*)

“*Teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler.*” (*Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı*)

21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “Sözlü Etkileşim” becerisine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“*Yorum ve değerlendirmeler içeren konuşmalara katılır.*” (*İletişim ve iş birliği*)

“*Gerekli durumlarda yeniden yapılandırarak ayrıntılı sorular sorar.*” (*Eleştirel düşünme ve problem çözmeye*)

“*Çözüm gerektiren durumlarda konuşmasını yeniden düzenleyerek yapılandırır.*” (*Yaratıcılık ve yenileme*)

“Kültürlerarası karşılaştırmalar içeren diyaloglara katılır.” (Sosyal ve kültürlerarası beceriler)

“Bir tartışmaya, uygun soru ve yönlendirmelerle başkalarının da katılımını sağlar.” (Liderlik ve sorumluluk).

“Çevrimiçi derslere katılır.” (Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı).

21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “Sözlü Üretim” becerisine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“Bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiren konuşmalar yapar.” (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

“Kurgusal/hayali durum veya olaylara ilişkin konuşur.” (Yaratıcılık ve yenileme)

“Kişisel gelişimine (kariyer, meslek, yetenek vb.) ilişkin planlarını anlatır.” (Girişimcilik ve Özyönetim)

“Grup çalışmalarında konuşulanların özetini sunar.” (İletişim ve iş birliği)

“Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.” (Sosyal ve kültürlerarası beceriler)

21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “Okuma” becerisine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.” (Verimlilik ve hesap verebilirlik)

“İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.” (Medya okuryazarlığı)

“Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.” (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

“Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.” (Yaratıcılık ve yenileme)

“Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.” (Bilgi okuryazarlığı)

“Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.” (Esneklik ve uyum yeteneği)

21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “Yazma” becerisine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“Taslak oluşturarak metinler yazar”. (Yaratıcılık ve yenileme)

“Tartışmacı metinler yazar.” (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

“Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen metinler yazar.” (Bilgi okuryazarlığı)

“Sosyal medya, günlük/blog metinleri yazar.” (Medya okuryazarlığı)

“İçinde bulunduğu durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar.” (Girişimcilik ve Özyönetim)

“Kişisel gözlem ve izlenimleri içeren gezi yazıları yazar.” (Esneklik ve uyum yeteneği)

Sonuç olarak, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nda geçen dil becerileri kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerinden bazı alt becerilere çok fazla, bazılarına ise çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda programda; yaratıcılık ve yenileme ile eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine daha fazla yer verildiği görülürken bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ile liderlik ve sorumluluk becerilerine daha az yer verildiği görülmüştür.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nın Dil Seviyeleri Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında; A1 seviyesine ait (n=215), A2 seviyesine ait (n=296), B1 seviyesine ait (n=299), B2 seviyesine ait (n=266) ve C1 seviyesine ait n=(239) olmak üzere toplamda (n=1315) kazanıma yer verilmiştir. Programda yer alan bu kazanımların 21. yüzyıl becerilerine hangi düzede yer verildiği Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nın Dil Seviyeleri Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl Becerileri	A1 Düzeyi (f)	A2 Düzeyi (f)	B1 Düzeyi (f)	B2 Düzeyi (f)	C1 Düzeyi (f)	Toplam (n)
Yaşam ve Kariyer Becerileri						
Esneklik ve Uyum Yeteneği	8	10	8	11	9	46
Girişimcilik ve Özyönetim	6	11	16	17	17	67
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	5	9	12	9	9	44
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	5	9	10	9	7	40
Liderlik ve Sorumluluk	2	2	6	6	7	23
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri						
Yaratıcılık ve Yenileme	7	22	38	45	46	158
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	10	15	38	53	55	171
İletişim ve İş birliği	12	18	13	15	15	73
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri						
Bilgi Okuryazarlığı	7	16	17	18	13	71
Medya Okuryazarlığı	0	6	10	9	10	35

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı	1	4	8	5	6	24
Toplam	63	122	176	197	194	752

Tablo 3 incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerine en çok B2 seviyesi (n=197) kazanımlarında yer verildiği, daha sonra sırasıyla C1 seviyesinde (n=194), B1 seviyesinde (n=176), A2 seviyesinde (n=122), son olarak A1 seviyesinde (n=63) kazanımla yer verildiği görülmektedir. Programda yer alan A1 seviyesi kazanımlarından, 21.yüzyıl alt becerilerinden en çok *iletişim ve iş birliğine* (f=12), en az *medya okuryazarlığı* becerisine (f=0); A2 seviyesi kazanımlarından, en çok *yaratıcılık ve yenilemeye* (f=22), en az *liderlik ve sorumluluk* becerisine (f=2); B1 seviyesi kazanımlarından, en çok *yaratıcılık ve yenileme ile eleştirel düşünmeye* (f=38), en az *liderlik ve sorumluluk ile bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı* becerisine (f=6); B2 seviyesi kazanımlarından, en çok *eleştirel düşünme ve problem çözmeye* (f=53), en az *bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı* becerisine (f=5); C1 seviyesi kazanımlarından ise en çok *eleştirel düşünme ve problem çözmeye* (f=55), en az *bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı* becerisine (f=6) yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca becerilere ait kazanımların toplamı düşünüldüğünde, 21. yüzyıl becerilerinden en çok eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerisine (n=171) yer verildiği, daha sonra sırasıyla yaratıcılık ve yenileme becerine (n=158), iletişim ve iş birliği becerisine (n=73), bilgi okuryazarlığı becerisine (n=71), girişimcilik ve özyönetim becerisine (n=67), esneklik ve uyum becerisine (n=46), sosyal ve kültürlerarası becerilerine (n=43), verimlilik ve hesap verebilirlik becerisine (n=44), medya okuryazarlığı becerisine (n=35), bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerine (n=24) ve son olarak liderlik ve sorumluluk becerisine (n=23) yer verildiği görülmektedir. Programda yer alan dil seviyeleri kazanımlarının 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu bazı kazanımları aşağıda örnek olarak gösterilmiştir. Buna göre 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “A1” seviyesine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.” (Sosyal ve kültürlerarası beceriler)

“Teknoloji ve yeniliklerle ilgili temel ifadeleri belirler.” (Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı).

“Konuşma esnasında sorular sorar ve kendisine sorulan sorulara cevap verir.” (Eleştirel düşünme ve problem çözmeye)

“Tahmin, plan veya tasarıların konuşulduğu diyaloglara katılır.” (İletişim ve iş birliği)

“Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.” (Esneklik ve uyum yeteneği)

“Aşına olduğu konularda (aile, çevre, şehir vb.) görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.” (Bilgi okuryazarlığı)

“Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.” (Verimlilik ve hesap verebilirlik)

“Görselleştirilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar.” (Yaratıcılık ve yenileme)

21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “A2” seviyesine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“Meslekler hakkındaki bilgileri belirler.” (Bilgi okuryazarlığı)

“Teknoloji ve yeniliklerle ilgili temel ifadeleri belirler.” (Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı)

“Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır.” (Sosyal ve kültürlerarası beceriler)

“Metindeki bilgileri sınıflandırır.” (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

“Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.” (Girişimcilik ve Özyönetim)

“Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır.” (Yaratıcılık ve yenileme)

“İçinde bulunduğu durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur.” (Verimlilik ve hesap verebilirlik)

“Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” (Medya okuryazarlığı)

21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “B1 seviyesine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder.” (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

“Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” (Medya okuryazarlığı)

“İhtiyacı olan bir konuda bilgi ve açıklama ister.” (Bilgi okuryazarlığı)

“Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır.” (Sosyal ve kültürlerarası beceriler)

“Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.” (İletişim ve iş birliği)

“Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” (Verimlilik ve hesap verebilirlik)

“Deneme yazar.” (Yaratıcılık ve yenileme)

21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “B2” seviyesine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“Dinlediğini/izlediğini içerik, anlatım ve beden dili açısından değerlendirir.”
(Eleştirel düşünme ve problem çözme)

“Sözsüz iletişim unsurlarını konuşma amacına uygun biçimde kullanır.” (Esneklik ve uyum yeteneği)

“Kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay ve durumlara yönelik diyaloglar kurar.”
(İletişim ve iş birliği)

“Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar.” (Medya okuryazarlığı)

“Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.” (Verimlilik ve hesap verebilirlik)

“Kamu, iş veya eğitim alanında çeşitli sorunlara ilişkin tartışmalara katılır.”
(Liderlik ve sorumluluk)

“Bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.” (Yaratıcılık ve yenileme)

21. yüzyıl becerileriyle uyumlu “C1” seviyesine ait bazı kazanımlar şunlardır:

“Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.”
(Medya okuryazarlığı)

“Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.” (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

“Bir tartışmaya, uygun soru ve yönlendirmelerle başkalarının da katılımını sağlar.” (Liderlik ve sorumluluk)

“Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır.” (Sosyal ve kültürlerarası beceriler)

“Akademik konulara ilişkin görsellerle (grafik, diyagram, tablo, resim vb.) desteklenmiş sunumlar yapar.” (Bilgi okuryazarlığı)

“Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır.”
(İletişim ve iş birliği)

“Sosyal medya, günlük/blog metinleri yazar.” (Medya okuryazarlığı)

“Konuşmalardaki teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler.” (Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı)

“Reklam metni yazar.” (Yaratıcılık ve yenileme)

Sonuç olarak, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda geçen dil seviyeleri kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerinden bazı alt becerilere çok fazla bazalarına ise çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda programda; eleştirel düşünme ve problem çözme ile yaratıcılık ve yenileme becerilerine daha fazla yer

verildiği görülürken bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ile liderlik ve sorumluk becerilerine daha az yer verildiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, programın 21. yüzyıl becerileriyle genel anlamda uyumlu olduğu, programın temel yaklaşımı, genel amaçları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, uygulama önerileri ve kazanımlarının hazırlanmasında 21. yüzyıl becerilerinin dikkate alınarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde ilgili programın bütün yönleriyle incelendiği çalışmalarda Kaya & Kardaş (2020) ile Balcı & Melanlıoğlu (2020), iki farklı görüş bulunmaktadır. Kaya & Kardaş (2020) programın çağın gerekleri ve alan ile ilgili son gelişmeler dikkate alınarak hazırlandığını ve güncel bir özellik taşıdığını belirtir. Ancak Balcı & Melanlıoğlu (2020) bu görüşün aksine genel bir çerçeve çizerek onaylanan ilk program olması nedeniyle programın bütüncül olarak istenilen hedef, amaç ve kazanımlara tam anlamıyla ulaşılmadığını, beceri ve yetkinlikleri de hedeflenen düzeyde kapsamadığını ifade etmektedir. Bu tespit ile ilgili Wagner (2008)'de öğretim programlarının istenilen plan doğrultusunda hazırlanamadığını, 21. yüzyıl becerilerinin somut olarak öğrencilerin bilgi ve becerilerine yansımadığını ve okulda edinilen beceri ile bu çağ için ihtiyaç duyulan beceriler arasında boşluklar olduğunu belirtmektedir (Boyacı Belet & Güner Özer, 2019). Binkley ve diğerleri (2012)'de programların teorik ve pratik uyumuna dikkat çekerek programlarda 21. yüzyıl becerilerinin salt kavram ve tanımdan ibaret kaldığını, bu becerilerin nasıl uygulanmasına ilişkin herhangi bir kılavuz olmadığı için öğrencilerin yaşantılarına yansımalarının mümkün olmayacağını ifade etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerinin nasıl uygulanacağına ilişkin bir yönergenin hazırlanması bütün programlarda bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Literatürde öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenmesi ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bal (2018), Kayhan, Altun & Gürol (2019), Kurudayıoğlu & Soysal (2019), Barası (2020) Türkçe öğretim programlarını; Aşçı, Bekci & Köral (2019) İngilizce dersi öğretim programını; Koçin & Tuğluk (2020) ise okul öncesi programını 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelemişlerdir. Çalışmalarda ulaşılan sonuçlara göre programlarda 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği görülsede de program öğelerinin dağılımlarında eşitlik olmadığını ve 21. yüzyıl becerilerini yansıtmada eksik kaldığını belirtmişlerdir. Öğretim programlarının genel olarak 21. yüzyıl becerilerini sistemli bir şekilde kazanım, hedef ve amaç kapsamında yansıtmadığı görülmektedir. Araştırmaların bu sonuçlarının çalışmanın sonuçları ile örtüşüğü görülmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin programın öğeleri içerisinde planlı ve eşit bir şekilde dağılmadığı özellikle dil becerileri kazanımlarında beceriler arasında eşitsiz bir dağılım olduğu görülmüştür. Dil seviyeleri kazanımlarının ise 21.

yüzyıl becerilerinden bazı alt becerilere çok fazla bazılarına ise çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Programda dil becerileri içerisinde 21. yüzyıl becerilerine en çok yazma ve dinleme/izleme becerilerinde yer verilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme ve problem çözme ile yaratıcılık ve yenileme becerilerine daha fazla yer verildiği görülürken bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ile liderlik ve sorumluluk becerilerine daha az yer verildiği görülmüştür.

Çalışmanın birinci alt probleminin sonuçlarında, programın temel dayanakları ve yaklaşımında 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Özellikle programı oluşturan en önemli dayanakların Avrupa Başvuru Metni, Avrupa Yeterlik Çerçevesi ve 21. yüzyıl becerileri olduğu ifade edilmiştir. Bu bakımdan programın yaklaşımının 21. yüzyıl becerileriyle doğrudan ilgisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca programın temel yaklaşımı bölümünde dil kullanım alanlarının 21. yüzyıl becerilerine uygun hazırlandığı da tespit edilmiştir. Boyacı Belet & Güner Özer (2019) öğretim programlarının bileşenleri arasındaki uyum ve tutarlılığın bu programların hedeflenen amaca ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli olduğunu belirtir. Nitekim program bileşenlerinin birbirlerini destekleyici bir biçimde ele alınması ile amaçlara daha etkili ve daha kolay ulaşılacağı aşikârdır. Ayrıca bu becerilerin, öğrencilerin öğrenim hayatlarında ve meslek yaşamlarında başarılı olmalarında önemli bir etken olduğu bilinmektedir (Akgündüz vd., 2015).

Çalışmanın ikinci alt probleminin sonuçlarında, programın genel amaçlarıyla 21. yüzyıl becerileri arasında uyumun olduğu, programın genel amaçları bu becerilere uyumlu olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Özellikle genel amaçların 21. yüzyıl becerilerinden “öğrenme ve yenilik becerileri ile yaşam becerilerine uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın üçüncü alt probleminin sonuçlarında, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu ve sıkça yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ölçme değerlendirme yaklaşımın öğrencilerin koşullarına göre esnek, öz değerlendirme yapabilmesi ve bireysel farklılıklarına göre olmasının 21. yüzyıl becerilerinden esneklik ve uyum becerisi, üretkenlik ve özyönetim becerisi ve eleştirel düşünme becerisiyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Boyacı Belet & Güner Özer (2019) ölçme ve değerlendirme başlığının programın diğer bileşenleri ile tutarlı bir şekilde hazırlanması ile ancak ölçme kriterlerine uygun değerlendirmelerden bahsetmenin mümkün olabileceğini belirtir. Ayrıca Binkley ve diğerleri (2012)'de öğrencilerin bu becerilerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin yaşanacak herhangi bir belirsizliğin bu becerilerin öğrencideki yansımalarının belirlenmesini güçleştireceğini ifade eder.

Çalışmanın dördüncü alt probleminin sonuçlarında, programın uygulanmasına dair önerilerin çoğunlukla 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu bulunmuştur. Öneriler bölümünde yer alan ders işleme ve materyal hazırlamada, 21. yüzyıl becerileri dikkate alınması gerektiğiyle ilgili madde düşünüldüğünde, programın uygulanmasına ilişkin önerilerin 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu

görülmektedir. Boyacı Belet & Güner Özer (2019) Türkçe derslerinin bilgi dersi olmadığını aslında bir beceri dersi olduğunu ifade eder. Onlara göre dil becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesinde “dinleme-okuma metni ve yazma-konuşma konusu” ile ilgili olan ve günlük hayatla ilişkilendirilebilen materyallerden yararlanılabilir. Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde etkili ve uygun bir ders olduğu vurgusu yapılır. Bu bilgi doğrultusunda dil öğretimi dersinin 21. yüzyıl becerilerinin edinilmesinde ve uygulanmasında uygun bir zemine ve işleve sahip olduğu görülmektedir.

Kazanımlar, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil yeterlikleri esas alınarak hazırlanmıştır. Kazanımlar hem dil seviyelerine hem de dil becerilerine göre A1-A2 (Temel Dil Kullanımı), B1-B2 (Bağımsız Dil Kullanımı), C1 (Yetkin Dil Kullanımı) şeklinde sınıflandırılmıştır. Çalışmanın beşinci ve altıncı alt probleminin sonuçlarında, programda yer verilen dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımlarının çoğunlukla 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Programda toplamda 1315 kazanım bulunurken 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu (%57,18) 752 kazanım tespit edilmiştir. En çok yazma kazanımlarına yer verildiği, daha sonra sırasıyla dinleme/izleme kazanımlarına, sözlü etkileşim kazanımlarına ve sözlü iletişim kazanımlarına yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca dil becerilerinin kazanım sayısının toplamı düşünüldüğünde, en fazla uyumun eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi arasında olduğu; en az uyumun ise bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığında olduğu tespit edilmiştir. Aygün, Atalay, Kılıç & Yaşar (2016) özellikle 21. yüzyıl becerilerinden olan eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, teknolojiyi etkili kullanabilme gibi becerilere sahip bireylerin yaşamlarında daha etkin ve üretken olduklarını ifade ederek bireylerin bu becerileri öğretim sürecinde kazanabilmeleri için bu becerilerin öğretim programlarında yer alması gerektiğinin vurgusunu yapar. Programda dil seviyelerinin kazanımlarının da 21. yüzyıl becerileriyle çoğunlukla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. 21. yüzyıl becerilerine en çok B2 seviyesi kazanımlarında yer verildiği, daha sonra sırasıyla C1 seviyesinde, B1 seviyesinde, A2 seviyesinde, son olarak A1 seviyesinde yer verildiği görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretim programlarının tamamında 21. yüzyıl becerilerinin nasıl uygulanacağına ilişkin bir yönerge hazırlanabilir.
- Yabancılara Türkçe Öğretimi için hazırlanan ders kitapları 21. yüzyıl becerileri açısından incelenebilir.
- Programın yenilenme ve güncellenme sürecinde 21. yüzyıl becerileri dikkate alınarak bu becerilere ilişkin kazanımlar dengeli bir şekilde dağıtılabilir.
- Çağın getirdiği yenilikler takip edilerek programlar ve eğitim sistemleri bu doğrultuda yeniden revize edilebilir.
- Öğrenci ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak dil öğretim süreci 21. yüzyıl becerileri ekseninde daha etkin gerçekleştirilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit düzeyde katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Ayrıca bu çalışma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onay belgesini gerektirmemiştir.

Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: günün modası mı yoksa gereksinim mi?* Aydın Üniversitesi Yayınları
- Aşçı, T., Bekci, B., & Köral, S. (2019). İlkokul İngilizce dersi program kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *V. International Congress on Education and Social Sciences Proceeding Book*.
- Aygün, Ş.S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı" üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)* 10(2), 173-198.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922/>
- Barası, M. (2020). 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. (Tez No: 644533) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından/erişilmiştir>.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17- 66). Springer.
- Beers, S.Z. (2011). *21st Century skills: Preparing students for their future*. Erişim adresi: https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf
- Boyacı Belet, D.Ş., & Özer Güner, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Erol, S., & Kaya, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe dil bilgisine yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 390-401.
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745.
- Gültekin, H. (2019). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi (Tez No:579200) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından/erişilmiştir>.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 272, 1-24.
- Kaya, M., & Kardaş, M.N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı -2016, 2017 Türkçe öğretimi programları (MEB). M. Nuri Kardaş (Ed.) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (ss. 83-104). Pegem Akademi.

- Kaya, M., & Kardaş, M.N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1- 20.
- Kayhan, E., Altun, S., & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35 <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Kırgız, G. (2019). Türkçe dersiyle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesi (Tez No:622600) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocakaya, S., & Kotluk, N. (2015). 21.yy becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,4(2), 54-63.
- Koçin, B., & Tuğluk, N.M. (2020). 2013 Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ulakbilge*, 49, 621–649. <http://dx.doi.org/10.7816/ulakbilge-08-49-01>.
- Kurdayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lemke, C. (2003). EnGauge 21st century skills: digital literacies for a digital age. *North Central Regional Educational Lab, Naperville, IL; North Central Regional Educational Lab, Metiri Group, CA*,1–32.
- Marzano, R.J., & Heflebower, T. (2011). *Teaching and Assessing 21st Century Skills*. Solution TreePress.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe Ortaokul 8 Ders Kitabı*. Talim Terbiye Kurulu.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011). *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*. Milli Eğitim.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (S. A. Altun, A. Ersoy Çev.). Pegem Akademi.
- Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 framework definitions*. <https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%20202.pdf>.
- Rotherham, A.J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappa*, 90(9), 630-634.
- Suto, I. (2013). 21st century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic? *A Cambridge Assessment Publication*, 1-28.
- Toffler, A. (2018). *Üçüncü dalga bir fütürist ekonomi analizi klasığı*. Koridor Yayıncılık.
- TTKB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf. Erişim: 15.12.2020.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*.
- TYÇ (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

In this century we live in, technological developments are taking place very intensely and rapidly. For this reason, some changes and needs have emerged in many areas and it has become necessary to change the desired individual profile in accordance with the new understanding. Beers (2011) defines this century as the information density and the beginning of the digital age, which emerged with very rapid developments in the field of technology. As a matter of fact, it is seen that technology has changed the way of working by affecting all fields and disciplines of the world. As technology advances, individuals need to improve their skills in accordance with the age. For this reason, it is very important to acquire 21st century skills to keep up with changes and developments (Lemke, 2003). It can be said that the developments in the world and students' efforts to adapt to these changes are effective in the need for these skills (Marzano & Heflebower, 2012). 21st century skills are the skills of today's individuals about what and how they learn in order to be effective and qualified (Hamarat, 2019, p.8). 21st century skills are an approach suitable for lifelong learning not limited to educational environments. Individuals with 21st century skills are expected to be critical and creative thinkers, able to communicate, analyze and synthesize, productive, productive, leader, responsible, entrepreneurial and social individuals (Kurudayıoğlu & Soysal 2019, p.485). In this century, these skills are needed in order to be successful in education and business life with the universalization of communication, the facilitation of transportation, and the multicultural nature of human life (Suto, 2013, p.2).

The research was conducted through "document analysis", one of the qualitative research methods. Document review covers the analysis of the written document or material to be examined in the research. "Documents, all kinds of documents, images and sound recordings consisting of texts in written form and objects and remains included in the scope of others are grouped as macro and micro level data" (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 223). The study material of this study, 2020, prepared under the leadership of Turkey Maarif Foundation in December and put into practice "Teaching Turkish as a Foreign Language Program" is created. The examined document was evaluated considering the P21 classification. The descriptive analysis method was used in the analysis of the study. 21st century skills consist of 3 main themes and 12 sub-themes according to the P21 classification. Descriptive analysis method was preferred in analyzing the data since the themes were determined beforehand. Turkish as a Foreign Language Teaching Program was analyzed within the framework of descriptive analysis.

In the results of the first sub-problem of the study, it was determined that 21st century skills were included in the basic foundations and approach of the program. In addition, in the basic approach part of the program, it was determined that the language usage areas were prepared in accordance with the 21st century skills. In the results of the second sub-problem of the study, it was determined that the general

objectives were compatible with “learning and innovation skills and life skills, which are 21st century skills. In the results of the third sub-problem of the study, it was determined that the assessment and evaluation approach of the program was compatible with 21st century skills and was frequently used. In the results of the fourth sub-problem of the research, it was found that the recommendations for the implementation of the program were mostly compatible with 21st century skills. In the results of the fifth and sixth sub-problems of the study, it was determined that the language skills and language level acquisitions included in the program were mostly compatible with 21st century skills.

In this study, which aims to examine the Turkish as a Foreign Language Program in terms of 21st century skills, the program, which is presented as a program for the first time, is generally compatible with the 21st century skills, the basic approach of the program, its general objectives, measurement and evaluation approach, application recommendations and acquisitions. It was concluded that it was prepared by taking 21st century skills into consideration. It has been observed that 21st century skills are not distributed in a planned and equal manner within the elements of the program, and there is an unequal distribution of skills, especially in language skills acquisition. It was determined that the language level acquisitions included some sub-skills of the 21st century skills too much and some too little. In the program, 21st century skills are mostly included in writing and listening / watching skills.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma*

Mehmet Yücel Yediyıldız**, Adem Beldag***

Makale Geliş Tarihi: 20/07/2020

Makale Kabul Tarihi: 30/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.771716

Öz

Bu araştırmanın temel amacı eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmaktır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 16 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırma ile eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ile ilgili farkındalıklarının oluştuğu ve bunu olumlu algıladıkları, değerler eğitimi uygulamalarının okullarda farklı şekillerde gerçekleştirildiği, uygulamaların öğrencilere sorumluluk ve çevre bilinci kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimi ve uygulamalarının etkinliğini artırmak için eğitim yöneticisi, öğretmen ve aile arasında iş birliğini artırıcı etkinlik ve eğitici programlar düzenlenebilir.


Anahtar Kelimeler: Değer, değerler eğitimi, eğitim yöneticisi


The Views of Education Managers about Values Education and Practices: Qualitative Study

Abstract

The main purpose of this study is to make an evaluation in line with the opinions of education managers regarding values education and practices. The study is designed in accordance with qualitative research approaches. The study group of the research consists of 16 education managers. A semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions is used as a data collection tool. The data were analyzed using descriptive analysis technique. With the research, it is concluded from this research that an awareness is raised among the

* Bu çalışma Mehmet Yücel Yediyıldız'ın 2019 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen "Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Ordu İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Milli Eğitim Bakanlığı Fatsa Atatürk İlkokulu, Ordu, Türkiye, mail: mehmetyediyildiz@gmail.com ORCID: 0000-0002-5281-1548 

*** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Rize, Türkiye, mail: adem.beldag@erdogan.edu.tr, ORCID: 000-0002-3482-4273 

Kaynak Gösterme: Yediyıldız, M.E., & Beldag, A. (2021). Eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 375-394.

education administrators about values education and they perceive this situation positively, also values education practices are carried out in different ways in schools, and applications bring responsibility and environmental awareness to students. In order to increase the effectiveness of values education and practices, activities and educational programs that increase the cooperation between the education manager, teacher and family can be organized.

Keywords: Value, values education, education manager

Giriş

Toplumlar kendilerine yabancı olmayan, değerlerini taşıyan nesiller yetiştirmek isterler. Bunu gerçekleştirmenin yolu olarak da toplu olarak müdahale edilebilir ve politikaların hızlıca uygulanabileceği yerler olarak eğitim sistemlerini görürler. Bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin önemsendiği ve eğitimine de yansımış değerlerle başlar. Bu değerler, eğitim sisteminin genel hatlarını, hedeflerini ve gidiş yönünü belirler (Doğan, 1997). Okullar, yetişmekte olan nesle kolayca ulaşılabilirliği sağladığı için değer eğitimi ve benzeri toplumsal uygulamaların yapıldığı ilk yer olarak akla gelmektedir. Değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili olarak genelde okullar özelde ise öğretmenler ve eğitim yöneticilerinin tutum ve görüşleri önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde bir şeyin önemini belirlemeyi sağlayan, olması gerekenle olanın ayırımını yapan ölçüt olarak belirtilebilen değer sözcüğü, sosyal bilimlerin hemen hemen hepsinde, üzerinde ihtiyatla durulan bir kavramdır (Aydın & Akyol Gürlü, 2012). Bu nedenle değer kavramı psikolojide, sosyolojide, felsefede vb. birçok disiplinin konusu olduğu için farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birliktelik, işleyiş ve devamlılığını sağlamak ve sürdürebilmek için bireylerin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen ortak fikir, hedef ve temel ahlâk ilkesi veya inançlardır (MEB, 2005). Değer, nelerin, nasıl ve hangi davranışların “iyi”, “güzel”, “doğru” ve “kutsal” olduğu ile ilgili inanç ve kabullerimizdir. Değer; “iyi insan, iyi dindar, iyi yurttaş, iyi ebeveyn, iyi eğitimci kimdir ve nasıl olmalıdır?” sorularına yanıt veren özelliklerdir. Değer, bireyin kendine ait becerilerinin, iyi ve olgun birey potansiyelinin ortaya çıkmasına katkı sağlayan, yaşamının kalitesini artıran ve kişiliğimizin tam ortasında olan manevi bir olgudur. İnsani değerlerden olan dürüstlük, adaletli olma, merhamet, namus, iffet, güvenilir olma, öz denetim, sabır, sorumluluk, başkasını düşünme, çalışkanlık ve cesaretli olma gibi değerler hemen hemen her kültürde kabul gören ve takdirle karşılanan değerlerdendir (Hökelekli, 2011). Değer eğitimi ise eğitimdeki değer aktarımını güçlendirme yöntemleri aramaktadır. Bu aktarım ise eğitim kurumlarındaki müfredat ve ahlaki ortamla da alakalıdır.

Eğitimin öznesini oluşturan insanı, biyolojik, fizyolojik ve sosyolojik bir varlık olarak tanımlamak mümkündür. Eğitim, “İnsanların özelliklerini dikkate alan ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için onlara gerekli, bilgi, beceri, tutum, alışkanlık ve değerlerin kazandırılması süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ulusoy & Tay, 2011). İnsanlar doğumdan itibaren değer eğitimi ile iç içedir. Ancak eğitim kurumlarında

verilen değer bilinci planlı ve programlıdır. Ülkelerin eğitim politikalarının içinde bireylerine değer kazandırma fikri hakimdir. Bu doğrultuda okullarda birçok derste değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Değerler eğitimi başlığı altında süreç 2004'te öğretim programlarının pilot uygulamalarıyla başlatılmış ve 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde sosyal bilgiler dersi özelinde ilkokul ve ortaokullarda uygulanmış daha sonraki süreçte birçok dersin öğretim programına girmiştir. 2017 yılında güncellenen öğretim programları ile temel eğitimde bütün derslerin öğretim programlarında yerini almıştır. 2018 yılındaki öğretim programlarında gerçekleştirilen güncelleme sonucunda ise günümüzdeki son haline ulaşmıştır. 2018'de güncellenen öğretim programlarına göre değerlerimiz, kaynağı ve işlevi *öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı... kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır... Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağı...* olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018).

İnsanlar değer yargılarına göre düşünür ve değer yargılarına göre hareket ederler. Bireyin değerler sisteminin oluşumu aile yaşantısı ile başlar, fakat sosyo-kültürel yaşamının büyük bir kısmını oluşturan okulların bu gelişmede çok büyük bir payı vardır. Bazı değerleri öğrenmede okulun payı aileye göre daha fazla etkilidir. Sevgi, hoşgörü, dürüstlük, kendine, başkalarına ve çevreye saygı, yardımseverlik, adil olma, sorumluluk gibi değerlerin kazanılmasında okul ve eğitimcilerin sorumlulukları ve rolü aileye göre daha fazladır (Ulusoy & Dilmaç, 2012:83). Eğitimin amacı ile değerler eğitiminin amacı örtüştüğü için, okulların önemi artmaktadır. Eğitimin tanımında "insanları belli amaçlara göre yetiştirme" vurgulanır (Değirmencioğlu, 1997:1). Okulun amaçları arasında sadece akademik başarı kazandırmak değil, aynı zamanda değerlerin kazandırılması da yer almaktadır (Nalçacı, 2019). Değerler sözcüğü okullarda şemsiye bir kavram olarak benimsenmiştir. Bu şemsiyenin kapsamına erdem, karakter ve ahlak vb. tüm insani kavramlar girmektedir. Okul toplumdan bağımsız olamayacağına göre tüm bu değer ve standartların okullarda olması gerekmektedir. Okullar, öğretmenlerin ve çevrenin etkisiyle yazılı veya sözlü şekilde genel değerler belirleyerek bunlara uygun olarak dersler yapmaktadır (Akbaş, 2004:55). Okul, tüm personeli ile bireylerin değerleri anlayabilmesi için gereken tüm dersleri belli bir sistem dahilinde vermektedir (Ülken, 1965:23). Bu doğrultuda eğitimciler rollerini çok iyi bilmeli okul ve aile iş birliği yaparak çocuklara değerleri kazandırmaya çalışmalıdır (Ulusoy & Dilmaç, 2012:59).

Değer eğitimi, eğitim kurumlarında doğrudan programlarla ya da örtük program yoluyla gerçekleştirilmektedir. Toplumsal kurum olan okullarda değerler örtük program yoluyla da kazandırılmaktadır. Çünkü okul ortamı, eğitimcilerin disiplin anlayışı ve beklentileri, değerleri öğretmekte veya öğrencilerin değerlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Akbaş, 2007). Eğitimcilerin okul ortamında ve sınıfta ortaya çıkardıkları kültür, neye önem verip neye önem vermedikleri, neleri iyi veya

kötü algıladıkları, öğrenciler için örtük olarak değer eğitimini ortaya çıkarmaktadır. Ancak, değerler eğitiminin, formal eğitimin bir parçası olacak şekilde, planlı ve programlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması gereklidir (Doğanay, 2011).

Yukarıda da değinildiği gibi toplum için gerekli ve bir o kadar da önemli olan değerlerin bireylere kazandırılmasında en önemli yerlerden biri de kuşku yok ki okullardır. Okulların değerler eğitimindeki rolü günden güne artmaktadır. Okullarda değerler eğitimi uygulamalarına yol gösteren en önemli paydaşlar hiç şüphesiz yöneticiler ve öğretmenlerdir. Okullar; öğretmeni, öğrencisi, velisi, yani tüm paydaşları ile yöneticilerin rehberliğinde hareket eden kurumlardır.

Sonuç olarak özellikle değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin alanyazın incelendiğinde (Sağnak, 2005; Yılmaz, 2007; Okudan, 2010; Yalar, 2010; Yalar & Yanpar Yelken, 2011; Ateş, 2013; Baysal, 2013; Bozdaş, 2013; Özdaş, 2013; Bektaş, Nalçacı & Karadağ, 2014; Kılcan, & Akbaba, 2014; Nalçacı & Beldağ, 2015; Beldağ & Yaylacı, 2015; Demirtaş & Kılıç, 2015; Kılcan, 2016; Yazar, Özekinci & Lala, 2017; Karakülçe, 2018; Çepni, Kılınç & Palaz, 2019) genel olarak öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerin çalışma gruplarını oluşturdukları dikkat çekmektedir. Eğitim yöneticileri ve değerler eğitimi ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ise daha çok değer kavramına ilişkin algı ve yönetsel değerlerin ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan eğitim yöneticilerinin görüşlerine dayalı çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Okullarda değerler eğitimi uygulamalarına liderlik yapması ve yön vermesi beklenen eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine analiz edilmesi, değerler eğitimi uygulamalarının daha etkili yürütülmesi bakımından çok önemlidir. Bu düşünce ve açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın temel amacı eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmak olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Eğitim yöneticilerinin okullarda değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki davranışsal ve akademik etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışma olguların ortaya çıkışlarına ilişkin nedenleri, nasılları sorgulayarak cevap bulmaya çalışan konu hakkında derinlemesine bilgiye ulaşmayı amaçlayan (Denzin & Lincoln, 2005) nitel araştırma yaklaşımlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırma yaklaşımının özelliklerini “doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliğinin olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması” olarak ifade etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ordu İl merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan ve gönüllülük esasına göre seçilen 16 (8 müdür, 8 müdür yardımcısı) eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında bir takım ölçütler belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüşmeye gönüllü katılım esas alınmış ve çeşitliliği sağlamak için okul müdür ve müdür yardımcılarının aynı okulda görev yapmalarına dikkat edilmiştir. Böylece (a) görüşmelerden elde edilen verilerin çeşitliliği sağlanmaya çalışılmış, (b) farklı okullarda görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarının görüşleri alınarak görüşlerin daha açık ve tarafsız bir şekilde ifade edilmesi sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan nitel araştırmanın doğası gereği görüşmeciye ve görüşülene temaları detaylı bir şekilde tartışma imkânı veren (Hancock, 1998) araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme süreci; (a) sırasıyla literatür tarama yapılmış ve ilgili alanyazın incelenmiştir, (b) soruların yazımı aşamasına geçilmiş ve belli temalar doğrultusunda sorular yazılmıştır, (c) soruların yazımından sonra uzman görüşü (eğitim yöneticileri, sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve akademisyen olmak üzere 13 kişiden) alınmıştır, (ç) uzman görüşü sonrasında pilot uygulama yapılmış ve benzer cevapların gelmesi nedeniyle soru sayısı 6'ya düşürülmüştür (pilot uygulama, 8 sorudan oluşan taslak formun Ordu il merkezinde görevli 15 müdür ve 15 müdür yardımcısına uygulanmasıyla yapılmış) (d) ilgili dönütler sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Ayrıca veri toplama aracının uygulanmasına ilişkin etik kurul izinleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda eğitim yöneticilerinin görüşleri detaylı bir şekilde ortaya çıkarılmış ve elde edilen bilgiler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analizde, verilerden üst temalar oluşturmakta ve bu temaların alt temaları oluşturularak analiz yapılmaktadır. Tümdengelimci bir özelliğe sahip olan betimsel analiz yönteminde, önce bir kod şeması oluşturulmakta ve veriler bu şema doğrultusunda kodlanmaktadır (Çetin, 2016). Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde elde edilen bilgiler doğrultusunda, üst ve alt temalar belirlenerek sınıflandırma yapılmış ve böylelikle katılımcıların görüşleri daha sistematik ve anlaşılabilir hale getirilmiştir. Bu doğrultuda görüşme formları analiz edilirken 3. ve 4. sorular birleştirilerek bir tema altında toplanmıştır. Böylece görüşme formları 5 tema ve bunlara bağlı alt temalar şeklinde analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcıların isimleri yerine K1, K2, K3.....gibi kodlar kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Sonuçların inandırıcılığı bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Geçerlik ve güvenirlik bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür (Başkale, 2016). Alanyazın incelendiğinde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğe ilişkin birçok farklı yöntem ve kavramın kullanıldığı dikkat çekmektedir. Genel olarak nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimsek, 2011). Bu bağlamda incelenen konunun ve sürecin tüm yönleri ile ortaya konulmasına dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamanın bir yolu da “çalışmanın her bir aşamasının detaylı bir şekilde açıklanması ve verilerin toplanması ve analiz edilmesinde tutarlılığın sağlanması” (Büyüköztürk vd., 2010) olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın veri toplama süreci detaylı bir şekilde açıklanmış, verilerin güvenirliliğini sağlamak için de çift kodlayıcı kullanılmış ve görüş ayrılığı olan alt temalar üzerinde tartışılmıştır. Bu işlem sonucunda uyum yüzdesinin oldukça yüksek olduğu (%92) olduğu tespit edilmiştir (Miles ve Huberman,1994). Bu çalışmada yayın yapma ile ilgili etik kurallara uyulmaya dikkat edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri araştırmanın temel amacı doğrultusunda ele alınmıştır.

Eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri “Eğitim

Yöneticilerinin Değer Eğitimi ile İlgili Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri”, “Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, “Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Davranışsal ve Akademik Etkilerine İlişkin Görüşleri”, “Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Okul Dışı Yaşantılarında Etkilerine İlişkin Görüşleri”, “Eğitim Yöneticilerinin Okuldaki Davranış ve Tutumlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri” olmak üzere beş ana temada toplanmıştır. Elde edilen bulgular betimsel analiz tekniğine uygun şekilde eğitim yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin görüşleri

Değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi ile İlgili Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Frekans
Milli ve manevi değerler	4
Değerin aktarılacak korunması	3
Davranış değişikliği	3
Müfredat/Program	2
Toplumsallaşma	2
Uygulamanın gerekliliği	1
Model olma	1
Yaşam	1

Tablo 1 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin görüşleri milli ve manevi değerler, değer aktarılacak korunması, davranış değişikliği, müfredat/program, uygulama gerekliliği, model olma, toplumsallaşma ve yaşam olmak üzere sekiz alt temada toplandığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *milli ve manevi değerler* alt temasında (f=4) toplandığı görülmektedir. Değer aktarılacak korunması alt temasının (f=3), davranış değişikliği, (f=3), müfredat/program (f=2), toplumsallaşma (f=1), uygulama gerekliliği, model olma, yaşam, alt temalarına ise az sayıda (f=1) vurgulandığı bulgulanmıştır.

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde; Milli ve manevi değerler alt temasına ilişkin “Milli ve manevi geçmişten gelen değerler (K1).” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca başka bir görüş ise “Değerler eğitimi bizi biz yapan unsurların topluma yeniden kazandırılması için yapılan çalışmalardır. Maddi başarılar odaklanan gençlerimize manevi iklimin havasını solumaları için yapılan, ancak henüz istenilen hedefe ulaşamamış çalışmalardır (K5).” şeklindedir. Bir başka görüşte ise “Köklerimizdir (K9).” şeklinde

ifade edilmiştir. Değerin aktarılacak korunması alt temasına ilişkin “Belirli aylara bölünen konuların öğrencilere aktarımı (K4)” şeklinde ifade ederken, “Gelenek ve göreneklerimizin nesilden nesle aktarmamız için değerler eğitimi önemli bir yer tutar (K13).” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka görüş ise” Türk toplumunun geçmişten günümüze değerleri yaşatmaya yönelik ahlaki ve manevi değerleri korumaktır (K3).” şeklindedir. Davranış değişikliği alt temasına ilişkin “Bireylerin davranışlarını sorgulayan olumlu yönde geliştiren evrensel değerlerdir (K7)” ifadesini kullanırken, “Geri dönütlerinde öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirdiğini biliyorum (K2).” İfadesini kullanmıştır. Müfredat/Program alt temasına ilişkin “değerler eğitiminin son müfredat değişimi ile derslerin içine katıldığını biliyorum (K8)” ifadeleri dikkati çekerken, başka bir görüş “Okul programlarında bulunmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı önem vermektedir (K6).” şeklindedir. Toplumsallaşma alt temasına ilişkin “Toplumsal ahlak biçiminin tümü (K16) ifadesini kullanmıştır. Uygulamanın gerekliliği alt temasına ilişkin Model olma temasına ilişkin “Davranışa dönen her değeri sosyal çevre içinde model olarak insanlara yansıtmak (K10)” ifadesi dikkat çekmektedir. Yaşam alt temasına ilişkin “Değerler eğitimi yaşamın kendisidir diyorum (K14).” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri

Okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Frekans
Değer ifadeleri	16
Yapılan uygulama	14
Aylık uygulama	8
Derslerde uygulanması	3
Rehberlikte uygulanması	1

Tablo 2 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri değer ifadeleri (adalet, saygı, hoşgörü, sevgi, vatanseverlik, dostluk, dürüstlük, sorumluluk, sabır, yardımseverlik, çevreye duyarlılık, yaşlı ve hasta ziyareti, manevi değerlere saygı), yapılan uygulama, aylık uygulama, derslerde uygulanması, rehberlikte uygulanması olmak üzere beş alt temada toplandığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *değer ifadeleri* alt temasında (f=16) toplandığı görülmektedir, *yapılan uygulama* (f=14), *aylık uygulama* (f=9), *derslerde uygulanması* (f=3), takip eden *rehberlikte uygulanması* alt temasında ise az sayıda (f=1) olduğu görülmektedir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde; değer ifadeleri alt temasına ilişkin “Hoşgörü, adalet, sevgi, vatanseverlik (K3)” İfadesini kullanırken, “Dostluk, dürüstlük, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi, adalet, yardımseverlik, sabır...vb. (K5)” şeklinde ifade edilmiştir. “Her ay bir değer (vatanseverlik, temizlik, dürüstlük, sorumluluk, sabır, adalet, yardımseverlik, sevgi, hoşgörü) okulda işlenmektedir (K16).” ifadesini kullanmıştır. Yapılan uygulama alt temasına ilişkin pano çalışması yapılmakta (K4)” şeklinde ifade ederken, “Her sınıfın yetim bir kardeşi var projesi uygulanmakta (K6)” ifadesini kullanmıştır. “Değer eğitimi okulumuzda bir plan dahilinde komisyonca aylık çizelge doğrultusunda uygulanmaktadır (K14)” ifadeleri dikkat çekmektedir. Aylık uygulama alt temasına ilişkin “Evet her ay bir değer işliyoruz, adalet, iyilik gibi (K2)” ifadesini kullanırken, “Değerler eğitimi okulumuzda aylık değerler olarak ilan edilip sınıflarda bunlarla ilgili çalışmalar yapılmaktadır (K12)” şeklinde ifade etmiştir. Derslerde uygulanması alt temasına ilişkin “Sınıflarda derslerin içinde uygulanıyor (K7)” ifadesini kullanmıştır. Rehberlikte uygulanması alt temasına ilişkin “Rehberlik birimi tarafından hazırlanan program okul tarafından uygulanıyor (K1).” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda gerçekleştirilen değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri

Okullarda değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Frekans
Akademik başarıyı arttırma	15
Olumlu katkı sağlama	13
Ahlaki kurallara uyma	5
Kültüre ve geçmişe saygı duyma	3
Ailede değerler eğitimi uygulamaları	2
Değerleri yansıtma	2
Toplumda değeri benimseme	2
Öğretmeni sevme	1
Öğretmeni olumlu etkileme	1
Uygulamanın etkililiği	1

Tablo 3 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri akademik başarıyı arttırma, olumlu katkı sağlama, ahlaki kurallara uyma, kültüre ve geçmişe saygı duyma, ailede değerler eğitimi uygulamaları (ailenin katkısı), değerleri yansıtma, toplumda değeri

benimseme, öğretmeni sevme, öğretmeni olumlu etkileme, uygulamanın etkililiği olmak üzere on alt temada toplandığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *akademik başarıyı artırma* alt temasında (f=15) toplandığı görülmektedir. *Olumlu katkı sağlama* (f=13), *ahlaki kurallara uyma* (f=5), *kültüre ve geçmişe saygı duyma* (f=3), *ailede değerler eğitimi uygulamaları (ailenin katkısı)* (f=2), *değerleri yansıtma* (f=2), *toplumda değeri benimseme* (f=2), *öğretmeni sevme* (f=1), *öğretmeni olumlu etkileme*(f=1), *uygulamanın etkililiği* (f=1) alt temalarına ise az sayıda vurgulandığı görülmektedir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde; Akademik başarıyı artırma alt temasına ilişkin “Akademik başarısını kesinlikle artırıyor (K1)” ifadesini kullanırken, “ Öğretmenini seven çocuk daha fazla dersine çalışıyor (K2)”ifadesi dikkat çekmektedir. Ayrıca “Değerlerine bağlı öğrencilerde bununla birlikte akademik başarının da geleceğini düşünmekteyim (K4)”ifadesini kullanmıştır. “Kültürüne, geçmişine saygı gösteren, kurallara riayet eden öğrencilerin akademik anlamda da başarılı olduğu görülmektedir. Değerler konusunda zayıf olan öğrencilerin akademik başarılarının da zayıf olduğu gözlemlenmektedir (K13)” şeklinde ifade etmiştir. Olumlu katkı sağlama alt temasına ilişkin “En az %30'luk etki sağladığına inanıyorum (K3).” görüşünü belirtmiştir. Ayrıca “Eğitimin ilk basamağı olduğu eğitim sürecinin ilk üç yılında bu faaliyetin çokça yapılması, öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediği kanaatindeyim (K6).” ifadesini kullanmıştır. Ahlaki kurallara uyma alt temasına ilişkin “Ahlaki kuralları kavramış bir öğrenci buna göre davranacak ve sorunlara sebep olmayacaktır (K8).” şeklinde ifade etmiştir. “Hem ahlaklı hem akademik başarılarına etki yapmaktadır (K12).”ifadesi dikkat çekmektedir. Kültüre ve geçmişe saygı alt temasına ilişkin “Kültürüne, geçmişine saygı gösteren öğrencilerin başarılarının arttığını söyleyebilirim (K7).” şeklinde ifade etmiştir. Ailede değerler eğitimi uygulamaları (ailenin katkısı) alt temasına ilişkin “Öğrencilere değerlerimiz okulda verilmeye çalışılıyor, fakat ailenin bu işin içine girmesi gerekiyor (K9).” ifadesi dikkat çekmektedir. Değerleri yansıtma alt temasına ait görüşte ise “Olumlu gelişmeler sergilemekte, günlük yaşam tarzına yansıtmakta ve aile bireylerini etkilemektedir (K10).” ifadesi dikkat çekmektedir. Toplumda Değeri benimseme alt temasına ilişkin “Akademik başarısına etkisi olmasa bile toplumsal ve ahlaki değer katması önemlidir (K14).” Şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmeni sevme alt temasına ilişkin “Öğretmenini seven çocuk daha fazla dersine çalışır (K1)” ifadesini kullanmıştır. Öğretmeni olumlu etkileme alt temasına ilişkin “Öğretmeni de olumlu etkilediğini düşünüyorum (K11)” ifadesini kullanırken, Uygulamanın etkililiği alt temasına ilişkin “Etkisizliği savunulamaz. Davranışlar her ay konusuna göre yönlendiriliyor (K16).” ifadesi dikkat çekmektedir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin görüşleri

Okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Okul Dışı Yaşantılarında Etkilerine İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Frekans
Çevredeki davranışa olumlu katkı sağlama	15
Sorumluluk bilincinde olma	3
Çevreye duyarlı olma	2
Sosyo-kültürel etki sağlama	2
Yaşlılara yardım etme	1

Tablo 4 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin görüşleri çevredeki davranışa olumlu katkı sağlama, sorumluluk bilincinde olma, çevreye duyarlı olma, sosyo-kültürel etki sağlama ve yaşlılara yardım etme olmak üzere beş alt temada toplandığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *çevredeki davranışa olumlu katkı sağlama* alt temasında (f=15) toplandığı görülmektedir. Diğer alt temalar *sorumluluk bilincinde olma* (f=3), *çevreye duyarlı olma* (f=2), *sosyo-kültürel etki sağlama* (f=2) şeklinde takip ettiği ve *yaşlılara yardım etme* alt temasında ise az sayıda (f=1) vurgulandığı görülmektedir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde; Çevredeki davranışa olumlu katkı sağlama alt temasına ilişkin “Evet evde, sokakta toplumda etkisi var (K3)” ifadesini kullanırken “Doğrudan etkili olduğu kanaatindeyim (K6)” ifadeleri dikkat çekerken, “Okul dışı hayatında olumlu etkileri vardır (K10)” şeklinde ifade etmiştir. “Ailede etkisi mutlaka olumlu sonuçlar vermektedir. Unutulmaya yüz tutmuş değerleri vatandaşlık görevi olarak görüp sorumluluk almaktadır (K11)” şeklinde belirtmiştir. “Okulda verilen değerler eğitiminin, aile tarafından desteklediği takdirde okul dışı yaşantılarına da olumlu şekilde yansdığı görülmektedir (K13)” ifadesi dikkati çekmektedir. Sorumluluk bilincinde olma alt temasına ilişkin “Öğrencilerde bu yönde sorumluluk bilinci, vatanseverlik, saygı, sevgi, özdenetim, sabır vb. duyguları göstermektedir (K1)” ifadesi dikkati çekmektedir. “Değerler eğitimi iyi kavramış bireyler gerek aile gerek toplumsal manada sorumluluklarını daha iyi yerine getirirler (K2)” ifadesini kullanmıştır. Çevreye duyarlı olma alt temasına ilişkin “Evde, sokakta toplumda etkisi var. Başka bir katılımcı da “Çevrelerine karşı daha duyarlı öğrenciler olmaktadır (K8)” ifadesini kullanmıştır. Sosyo-kültürel etki sağlama alt temasına ilişkin

“Okuldaki uygulamalar dış yaşantıda da etkili olmakta, ancak okul dışında öğrencilerin çevreleri daha çok etkili olduğu için, çevreye bağlı olarak etkisi değişmekte (K12)” şeklinde ifade etmiştir. Yaşlılara yardım etme alt temasına ilişkin “Öğrencilerin okul dışı yaşantılarında yaşlıya yardım, çevreye duyarlı oluşu vb. konularda etkisini göstermektedir (K4)” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri

Okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Eğitim Yöneticilerinin Okuldaki Davranış ve Tutumlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Frekans
Olumlu etki sağlama	14
Rol-Model olma	10
Sevgi saygıyla yaklaşma	2
Sorumlu davranma	1

Tablo 5 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri olumlu etki sağlama, rol-model olma, sevgi saygıyla yaklaşma ve sorumlu davranma olmak üzere dört alt temada toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *olumlu etki sağlama* alt temasında (f=14) toplandığı görülmektedir. *Rol-model olma* alt temasında (f=10), *sevgi ve saygıyla yaklaşma* alt temasında (f=2) ve takip eden *sorumlu davranma* alt temasında ise az sayıda (f=1) vurgulandığı görülmektedir.

Eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde; Olumlu etki sağlama alt temasına ilişkin eğitim yöneticilerinin “tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde olumlu etki sağladığı ve öğrencilerin gözünde yöneticilerin yerinin farklı olduğu ...(K12)” ifadesini kullanırken, rol- model alt temasına ilişkin “Öğrencilere rol-model olduğunu düşünüyorum. Sadece yöneticilerin değil öğretmenlerin de etkili olduğunu düşünüyorum (K4)” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca “Okulda çalışan her bireyin öğrencilerin üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olduğu gibi idarecilerin de tutum ve davranışları öğrenciler üzerinde etki sağlamaktadır (K2)” ifadesini kullanmıştır. Tutum ve davranışlarına dikkat eden yöneticilerin okullarında öğrencilerin okul kurallarına, ahlaki kurallara uyma ve çevreye karşı duyarlılıklarının arttığını (K10) belirtilmiştir. Sevgi saygıyla yaklaşma alt temasına ilişkin “öğrencilere sevgi ve saygıyla yaklaşmalarının gerekliliğini (K2)” vurgulamıştır. Sorumlu davranma alt temasına ilişkin “İdareciler her davranışına dikkat etmeli ve sorumluluk almak zorundadır (K11)” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular incelendiğinde ilkokul ve ortaokullarda değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin önemli verilere ulaşılmış ve sonuçlar alanyazın doğrultusunda tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarının oluştuğu ve bunu olumlu algıladıkları görölmektedir. Araştırmaya göre eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin farkında olması yöneticilerin karar verme süreçlerini de olumlu etkilediği düşünölmektedir. Bu sonuç Yaylacı ve Beldağ (2014) tarafından ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 20 okul yöneticisi 20 öğretmenden oluşan çalışma grubu ile yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda hem yöneticiler hem de öğretmenlerin, yöneticilerin karar verirken dayanak olarak kullandıkları değerler ve bireysel anlamda temsil ettikleri değer sınıfı, değerler kapsamında büyük oranda örtüştüğu, fakat bazı boyutlarda farklı görüşlere sahip oldukları görölmektedir. Çalışma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu değerler sınıflaması anlamında “Örgütsel yönelimli” oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da karar verme sürecinde değerlerin eğitim yöneticilerini etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda değerler eğitimi konusunda eğitim yöneticilerinin farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Kılcan (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu araştırmanın ve Yaylacı ve Beldağ (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Kılcan (2016) katılımcıların değerler eğitimine ilişkin algılarında işlem öncesinde ve işlem sonrasında farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda gerek eğitim yöneticilerinin, gerek öğretmenlerin ve gerekse de öğretmen adaylarının değerler eğitiminin farkında olmaları karar verme ve uygulama süreçlerini olumlu yönde etkilediğini söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde değerler eğitimi uygulamalarının okullarda farklı şekillerde gerçekteştirildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile Gürhan ve Çiftçi'nin (2016) değerler eğitimi uygulamalarının hem öğrencilere, hem okul personeline, hem de velilere olumlu katkılar sağladığı, uygulamaların artarak ve çeşitlenerek devam ettiği, ayrıca sınıf öğretmenleri değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerde farkındalık oluşturduğu “cömertlik, sabır, hoşgörö, saygı, sevgi, yardımlaşma, sorumluluk ve temizlik” gibi değerlerin davranış olarak kazanıldığı sonucu ile örtüşmektedir. Ulaşılan bu sonuca göre eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının bilincinde olup, uygulamayı destekleyerek, olumlu algıladıkları ve görüşlerin birbirlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Kozikoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine karşı yüksek düzeyde olumlu tutum sergiledikleri; öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin, sevgi, saygı, dürüstlük, dayanışma, yardımlaşma, sorumluluk, paylaşma, hoşgörö ve temizlik olması gerektiği düşünöncesinin hakim

olduğu; programda yer alan etkinlikleri yetersiz düzeyde olduğu ve uygulamanın öğretmen inisiyatifine bırakıldığı düşüncesinde oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uygulama sırasında daha çok oyun, drama ve hikâye etkinliklerini kullandıkları görülmüş; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, ailenin destek vermemesi, çocuktaki bilişsel ve zihinsel gelişim özellikleri ve okulun fiziki imkânlarının yetersiz olması nedenleriyle uygulamada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmada ulaşılan sonuçlar ile bu araştırma sonuçlarının benzer olduğu, kazandırılması gereken değerlerin örtüştüğü; uygulamada kullanılan yöntem ve tekniklerin benzer olduğu ve her iki araştırmada da değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere olumlu yansıdığı görülmüştür.

Eğitim yöneticilerinin okullarda değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en dikkat çekici sonucun akademik başarıya olan olumlu etkisidir. Diğer sonuçlar ise kültürel ve ahlaki katkısı ön plana çıkmaktadır. Bu sonuca göre eğitim yöneticileri, okullarda değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki davranışsal ve akademik başarılarına etkilerinin olduğunu savundukları, belirtilen görüşlerin birbirlerini destekler nitelikte olduğu ve uygulamayı olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hancı, Karaduman ve Çengelci (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda değerler eğitimi sürecine yönelik olarak öğretmenler, değerler eğitimi uygulamaları için okulun, ailenin ve çevrenin işbirliği yapması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca araştırma kapsamında öğrencilerin ise okulda daha çok “dürüstlük” değerinin kendilerine kazandırılmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. İlgili araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının benzer ve okulda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Erkuş ve Yazar (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerinde hem akademik hem de davranışsal olarak olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmış ve bu uygulamalar yapılırken okul-aile-çevre işbirliğinin önemini vurgulayan bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri düşünüldüğünde, okul, aile ve çevre işbirliğinin değerler eğitimi uygulamaları sürecinde çok önemli katkılar sağladığı, süreci kolaylaştırıcı ve kalıcı etkilerinin çok yüksek düzeyde olduğu, bunun da araştırma sonucunu desteklediği söyleyebilir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde davranışlara olumlu katkı sağladığı, sorumluluk ve çevre bilinci kazandırdığı ve kültürel etkisine yapılan vurgu dikkat çekicidir. Bu sonuca göre, eğitim yöneticileri tarafından okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında (tutum ve davranışlarında) etkili olduğu düşünülmekte ve belirttikleri görüşlere göre değer eğitimi uygulamasını olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Yazar Kaptan ve Beldağ (2019) okul dışı öğrenme ortamlarının saygı, sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, duyarlılık, sorumluluk ve dayanışma başta olmak üzere birçok değer kazanımında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akpınar

ve Özdaş (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre “Okul, aile, çevre ve medyanın” önemine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin, araştırma sırasında bu eğitim ile ilgili olarak kullandıkları yöntem ve teknikler ise sırasıyla, “anlatma, model olma, drama, beyin fırtınası, hikâyeleştirme, grup çalışması, örnek olay ve empati kurma” olarak sıralanmışlardır. İgili araştırma sonuçlarıyla, araştırma sonuçlarının benzeştiği ve değer eğitimi bağlamında okul, aile ve dış çevrenin etkileşiminin kalıcı davranışlar kazanma bağlamında önemli olduğu görülmektedir. Yalar ve Yanpar Yelken (2011) ise ailenin ve dış çevrenin rolünün önemli ve etkili olduğu ve işbirliği yapılmasının gerekliliği sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde olumlu etkisi olduğu ve rol-model olduklarına dikkat çekmişlerdir. Bu sonuca göre eğitim yöneticilerinin okuldaki tutum ve davranışlarının önemli olduğu, eğitim yöneticilerinin olumlu tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde olumlu katkı sağladığı, bu tür uygulamanın olduğu okullarda öğrencilerin çevreye ve ahlaki kurallara uymada daha duyarlı olduğu görüşü hâkim olmuştur. Bu sonuca göre eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisini destekler nitelikte görüş belirttikleri ve olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş ve Küçük (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemekte ve yöneticilerin rol-model durumlarının konumunu belirlemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Araştırma sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik etkililikleri göz önünde bulundurulduğunda farkındalıklarının artırılması için lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmeleri ve değerler eğitimi özelinde eğitimler almaları sağlanabilir.
- Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin okul içi ve okul dışı değer eğitimi uygulamalarında önemli sorumluluklar aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirmesi değer eğitimi uygulamalarına da olumlu yansıtacağı düşünüldüğünden bu konuda eğitim yöneticilerine bilgilendirmeler yapılabilir.
- Araştırma sonucunda okullarda yapılan değerler eğitimi etkinliklerinin okul dışı çevreyi olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu etkinin daha güçlü bir şekilde sağlanabilmesi için okul-aile, okul-yakın çevre ve okul-uzak çevre işbirliğini güçlendiren etkinlikler yapılabileceği gibi okul dışı çevreye yönelik değerler eğitimi programları gerçekleştirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim yöneticileri ve öğretmenler için değerler eğitimine yönelik bilgilendirici metinler, aylık bültenler, etkinlik veya makaleler materyal olarak paylaşılabılır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Tez No. 190366) (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2007). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve eğitimi* içinde (s. 673-695). Dem Yayıncılık.
- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(23), 105-113.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Tez No. 356302) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi--İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydın, M.Z., & Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Baloğlu, M., & Balgamsı, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz- değerlerinin betimlenmesi: Tokat İli Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.
- Başkale, H. (2016). Determination of validity, reliability and sample size in qualitative studies. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* (Tez No. 330462) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bektaş, F., Nalçacı, A., & Karadağ, E. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin algıladıkları evrensel değerlerin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 281-293.
- Beldağ, A., & Yaylacı, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 363193) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Çepni, O, Kılınç, A., & Palaz, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin evrensel değerlere yönelik tutum düzeylerinin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 608-623. doi: 10.15869/itobiad.515047
- Çetin, İ. (2016). Nitel içerik analizi. M.Y. Özden & L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için: nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 125-148). Am Yayıncılık.

- Değirmencioğlu, C. (1997). Eğitime bilimsel yaklaşım, L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilime giriş* içinde (s. 1-17). Gazi Kitabevi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., & Kılıç, M.F. (2015). Okul yöneticilerinin değerlerle yönetim kavramına ilişkin algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 119-141.
- Demirtaş, Z., & Küçük, Ö. (2014). Okul yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri ve performanslarını düşüren nedenler: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 47-67. doi:10.15285/EBD.2014409742
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Sage.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.
- Doğanay, A., (2011). *Değerler eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Pegem Akademi.
- Erkuş, S., & Yazar, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 196-211.
- Gürhan, E., & Çiftçi, S. (2016). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 230-246.
- Hancı, B., Karaduman, H., & Çengelci, T. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 25(11), 33-56.
- Hancock, B. (1998). *An introduction to qualitative research*. Trent Focus Group.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Karakülçe, N. (2018). *İlkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ve demokratik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 519999) [Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılcan, B., & Akbaba, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan estetik değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1047-1076.
- Kılcan, B. (2016). Öğretmen adaylarının, değerlerin kazandırılmasına yönelik görüşleri ile değerler eğitimine ilişkin algılarında değerler eğitimi dersinin rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 605-618. doi:10.17719/jisr.20164520640
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal bilgiler dersi (4.5.6. ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi (4.5.6. ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M.B., & Huberman, M.A. (1994). *An expandedsource book qualitativedata analysis*. Sage.

- Nalçacı, A., & Beldağ, A. (2015). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazandırılması ile ilgili öğretmen görüşleri, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 67-81.
- Nalçacı, A. (2019). Değer eğitiminde: Aile, çevre ve okul. S.Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi* içinde (s. 189-206). Pegem Akademi.
- Okudan, A.Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri* (Tez No. 279872) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 349352) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 31-38.
- Ulusoy, K., & Dilmaç B. (2012). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Tay, B. (2011). Sosyal bilgilerde değer eğitimi. Refik Turan, A.M. Sünbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* içinde (s. 59-73). Pegem Akademi.
- Ülken, H.Z. (1965). *Bilgi ve değer*. Aytemiz Yayınevi.
- Yalar, T., & Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(10), 079-98.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Tez No. 264176) [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yarar Kaptan, S., & Beldağ, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 347-366. doi: 10.29329/mjer.2019.218.20
- Yaylacı, A.F., & Beldağ, A. (2014). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 165-176.
- Yazar, T., Özekinci, B., & Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 245-269.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 639-664.

Extended Abstract

Societies want to raise generations that are not alien to them and carry their values. They can be intervened collectively as a way to achieve this and they benefit from the education systems they see as places where policies can be implemented quickly. Since schools provide easy access to the growing generation, it comes to mind as the first places where value education and similar social practices are made. In this context, the attitudes and opinions of the schools in general and the teachers and the education administrators are important as the places where the values education practices are tried to be realized. Especially in the process of gaining values, educational administrators should contribute with teachers in educational institutions. Because schools are institutions that under the control of teachers, students, parents, all stakeholders and managers. As the most important elements of the education program are education managers and teachers, education managers and teachers have great responsibilities. Each state develops its own education policy and realizes the behaviors and values that it wants to bring to individuals through education. This shows the importance of values education in education. For this reason, it is important to investigate the attitudes and opinions of education managers regarding values education and practices. It is very important to analyze the opinions of education managers about values education practices in depth in order to carry out value education applications more effectively. In this context, the main purpose of the study is to make an evaluation in line with the opinions of educational managers regarding values education and practices.

The study was designed in accordance with qualitative research approaches. The study group of the research consists of 16 educational managers working in primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the center of Ordu. A semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions prepared by the researchers was used as a data collection tool. The process of developing the interview form; Literature review, writing questions, expert opinion (education managers, classroom teachers, Turkish teachers and academicians, respectively, 13 people), pilot implementation (pilot application, draft form consisting of 8 questions applied to 15 directors and 15 deputies in Ordu city center, respectively)) and finalizing the interview form. In the collection of the qualitative data, the training managers selected on a voluntary basis were interviewed and a semi-structured interview form prepared within the scope of the study was used. As a result of these interviews, the opinions of the education administrators were revealed in detail and the information obtained was analyzed with the descriptive analysis method.

Findings obtained in the study were gathered in five main themes in line with the research questions. When the opinions of the education managers about their awareness of value education are examined, remarkable results are obtained. Accordingly, it was concluded that the awareness of education managers about value education is raised and they perceive it positively. When the opinions of educational

administrators about value education practices in schools were examined, it was determined that value education practices were implemented in different ways in schools. Findings obtained in the study were gathered in five main themes in line with the research questions. When the opinions of educational administrators about their awareness of value education are examined, remarkable results were obtained. Accordingly, it was concluded that the awareness of education managers about value education is formed and they perceive this positively. When the opinions of educational administrators about value education practices in schools are examined, it is determined that value education practices are implemented in different ways in schools. When the opinions of educational administrators about the effects of value education practices on students are examined, the most striking result is the positive effect on academic success. When the opinions of educational administrators about the effects of value education practices in schools on the out-of-school life of students are examined, it is remarkable that they contribute positively to the behavior, gain responsibility and environmental awareness, and emphasize the cultural impact. When the opinions of the education administrators about the effects of their behaviors and attitudes on the students on the students were examined, they pointed out that they had a positive effect and were role-models. According to this result, the view has been dominant that educational administrators' attitudes and behaviors at school is important, therefore, education administrators should pay attention to their behaviors at school, and positive attitudes and behaviors of educational administrators contribute positively to students, and in schools where this kind of practice exists, students are more sensitive to comply with environment and moral rules.

In line with the results obtained from the research, the following suggestions are presented.

- In-service training or post-graduate training programs can be carried out so that educational administrators have sufficient knowledge of the field to guide both the teacher and the environment in the implementation of values education.

- As a result of the study, it is seen that values education activities in schools have a positive effect on the environment outside the school. In order to achieve this effect in a stronger way, activities to strengthen school-family cooperation can be held, as well as family values education programs.

Fen Bilimleri Öğretmeni Adaylarının Oryantasyon Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Emre Yıldız*, Yeter Ünlü**

Makale Geliş Tarihi: 01/04/2020

Makale Kabul Tarihi: 17/10/2020

DOI: 10.35675/befdergi.712496

Öz

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrenimine yeni başlayan fen bilimleri öğretmeni adaylarının oryantasyon programına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada olgu bilim deseni benimsenmiştir. Oryantasyon programlarının tamamına katılan 13 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veriler açık uçlu görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkileri, sosyalleşme, şehre alışma, öğretim üyeleri, sınavlar ve dersler konularında sorun yaşayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Genel programda bilgilendirme etkinliklerinin fazla olduğu, etkinliklerin faydalı ve eğlenceli ancak sıkıcı olduğu; tanışma etkinliğinin arkadaş ortamına uyumu kolaylaştırdığı, kaynaşmayı artırdığı, eğlenceli ve alışılmadık dışında farklı bir uygulama olduğu; program oryantasyon etkinliğinin faydalı, bilgilendirici, stresi azaltıcı ve yapılmasının gerekli olduğu belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, oryantasyon, öğretmen adayı


Investigation of Pre-Service Science Teachers Views on Orientation Program

Abstract

This research aims to examine the pre-service science teachers' views about the orientation program. The phenomenological research was adopted in the research. 13 teacher candidates who participated in all orientation programs were studied. The data were collected through an open-ended interview form. The content analysis method was used in the analysis of the data. It was determined that pre-service teachers think that they will experience difficulties in friendship relations, socialization, getting used to the city, faculty members, exams and lessons. In the general program, information activities are high, activities are useful and fun but boring; the meeting activity facilitates adaptation to the friend environment, increases the fusion, and is a fun and unusual application; It was determined that program orientation activity is useful, informative, stress-relieving and necessary. It has been determined that orientation activities are fun, useful and informative, ensuring compliance with the environment and making friends.

Keywords: Science, orientation, pre-service teacher

* Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD, Erzurum, Türkiye, emre.yildiz@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6396-9183 

** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD, Erzurum, Türkiye, yeterunlu@atauni.edu.tr, ORCID: 0000 0003 4995 828X 

Kaynak Gösterme: Yıldız, E., & Ünlü, Y. (2021). Fen bilimleri öğretmeni adaylarının oryantasyon programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 395-409.

Giriş

Bireyler aşına oldukları ortam veya durum değiştiğinde, kişiye göre değişen birçok zorluk veya sıkıntıyla karşılaşabilir. Genelde bu zorluk ve sıkıntılar fiziksel, sosyal, mekânsal, akademik ve yeni kurallar açısından yaşanmaktadır. Bireylerin bu yeni yani aşına olmadıkları ortam veya duruma alışmalarını kolaylaştırmak adına yardımcı olunması uyum sürecinin daha rahat atlatılmasını sağlayacaktır.

Bireylerin yeni ortama, duruma, işe ya da okula uyumunu kolaylaştırmak onlar için yeni olan duruma alışmalarını kolaylaştırmak için yapılan faaliyetlerin tümüne oryantasyon adı verilir. Oryantasyon kelimesi, Fransızca kökenli bir kelime olup yönelme, çevre şartlarına uydurma veya uyma, alışma, yeni bir çevreye alıştırma programı anlamına gelmektedir (Kafalı, 2011). Her yeni başlangıç bireyde duygusal, sosyal ve akademik olarak birçok değişimi beraberinde getirmektedir (Ceyhan, 1995; Sevinç & Gizir, 2014; Yeşilyaprak, 2012). Bireyin içinde bulunduğu duruma uyum sağlaması, bireyin hem kendisiyle hem de içinde yaşadığı toplum ve çevreyle bir ilişki kurarak ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, bu ilişkiyi devam ettirebilmesi açısından oldukça önemlidir (Özgüven, 1992; Yeşilyaprak, Temuroğlu & Ekşisu, 2014).

Lise öğrenimini tamamladıktan sonra üniversiteye geçiş bireylerin hayatında önemli bir andır. Üniversiteyi kazanmak ve üniversite hayatını yaşamak, çoğu kişinin hayallerinde olan ve beklenen bir yaşam dönemidir. Üniversite yaşamına yeni başlayan öğrenciler farklı ve yabancı yeni bir durum içerisine girmektedir (Jackson Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000). Bu yeni durum özellikle ilk yılda gençlerin barınma, beslenme, ekonomik kaynakları kullanma, kültürel farklar ve bireyler tarafından kabul edilme gibi konularda stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Lise öğreniminden farklı olarak üniversite yaşamının getirmiş olduğu özgürlük ortamı, farklı arkadaşlıklar, öğrenci-öğretim üyesi ilişkileri ve mesleki dersler üniversite öğrenciliği yaşantısının yeni deneyimleri arasındadır (Kacur & Atak, 2011). Öğrencilerin yeni öğretim ortamına uyum süreci sağlıklı bir şekilde gerçekleşmediği takdirde birçok psikolojik sorunlar yaşanabilmektedir (Clinciu, 2013). Bu psikolojik sorunların başında anksiyete, depresyon, stres, kırılgnlık, öfke, akıl hastalıkları, negatif adaptasyon gelmektedir (Clinciu, 2013).

Bireylere verilecek oryantasyon eğitimi sayesinde yukarıda belirtilen sorunların ortaya çıkması önlenabilir (Aypay, Sever & Demirhan, 2012; Bilici, 2016). Oryantasyon eğitimi, bireylerin yeni girdikleri ortamda karşılaşabilecekleri zorluk ve sıkıntıları en aza indirerek, yeni duruma alışmayı kolaylaştırmak, bireylerin kendilerini zayıf, çaresiz ve yalnız hissetmelerinin önüne geçmek amacıyla yapılmaktadır (Dolmacı & Duran, 2019; Kacur & Atak, 2011; Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu & Ergene, 2007). Oryantasyon eğitimi; iletişimsizlik nedeniyle ortaya çıkabilecek yanlış anlaşılmalr, hatalar ve hoşnutsuzlukları engelleyen, bireylerin motivasyonlarını artıran, bireyleri yeni durumdaki görev, sorumluluk ve hakları hakkında bilgilendiren bir süreçtir (Aypay vd., 2012; Bulut & Serin, 2016; Sertel, Yıldırım & Akyol, 2017; Yeşilyaprak vd., 2014).

Oryantasyona yönelik alanyazın incelendiğinde araştırmaların genellikle üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyum sorunlarının (Aladağ, Kağnıcı, Tuna & Tezer, 2016; Aypay vd., 2012; Bulut & Serin, 2016; Bülbül & Güvendir, 2014; Dolmacı & Duran, 2019; Duru, 2016; Kacur & Atak, 2011; Kafalı, 2011; Mercan & Yıldız, 2011; Özkan & Yılmaz, 2010; Sertel vd., 2017), yurtdışından gelen öğrencilerin uyum problemlerinin (Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016; Takır & Özerem, 2019) ve yurt dışına giden öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesi (Bilici, 2016; Yağcı vd., 2007) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Oryantasyona yönelik alanyazın çalışmaları incelendiğinde çalışmaların şu amaçlar doğrultusunda yapıldığı belirlenmiştir:

1. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye başladıklarında en çok sorun yaşadıkları alanları belirlemek (Aladağ vd., 2016; Aypay vd., 2016),
2. Öğrencilerin üniversite bünyesinde verilecek psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden öncelikli olarak hangilerine ihtiyaç duyduklarının tespit edilmesi (Bülbül & Güvendir, 2014; Duru, 2016),
3. Yükseköğretime yeni başlayan öğrencilerin uyum becerilerinde etkili olan faktörleri incelemek (Kacur & Atak, 2011; Kafalı, 2011),
4. Üniversite öğrencilerinin akademik, psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik, sağlık, yaşam, iletişim, meslek edinme ve boş zamanı değerlendirme ile ilgili sorun alanlarının tespit edilmesi ve öğrencilerin bu sorunlarla baş etme yollarının belirlenmesi (Mercan & Yıldız, 2011; Özkan & Yılmaz, 2010; Sertel vd., 2017),
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin, okul ortamında yaşadıkları sorunları rehber öğretmen ve okul idarecileri gözünden ortaya koymak ve çözüm önerileri geliştirmek (Takır & Özerem, 2019),
6. Kampüslerin öğrencilere sunduğu fırsatları, öğrencilerin kampüste karşılaştıkları sorunları irdelemek ve daha iyi bir kampüsten (yerleşkeden) beklentilerini ortaya koyabilmek (Dolmacı & Duran, 2019),
7. Erasmus programı ile yurt dışına giden öğrencilerin günlük yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemek (Yağcı vd., 2007),
8. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları, sorunlara bulunan çözümler ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkarmak (Sarıtaş vd., 2016)

Bu araştırmada alanyazın araştırmalarından farklı olarak öğretmen adaylarının gerçekleştirilen oryantasyon programına yönelik görüşlerinin incelenmesi esas alınmıştır. Bu araştırmada üniversite öğrenimine yeni başlayan fen bilimleri öğretmen

adaylarının oryantasyon programına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi: “Fen bilimleri öğretmen adaylarının oryantasyon programına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiş olup araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen bilimleri öğretmen adayları üniversite hayatında ne tür sorunlar yaşayacaklarını düşünmektedirler?
2. Fen bilimleri öğretmen adaylarının düzenlenen oryantasyon programlarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının oryantasyon programının yaşanacak olası sorunlara karşı ne derece fayda sağlayacağına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim bireylerin yaşamış olduğu deneyimler üzerinde derinlemesine durmakta ve bu deneyimlerin kişiler için ne anlama geldiğine odaklanmaktadır (Creswell, 1998). Öğretmen adaylarının oryantasyon programına yönelik görüşlerinin ayrıntılı olarak belirlenmesi için bu araştırmanın amacına en uygun yöntem olması nedeniyle olgu bilim araştırması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılında Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi programına kayıtlı 13 birinci sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. “Kampüse Hoş Geldin” oryantasyon programı üniversite tarafından ve bölüm oryantasyon programı ve tanışma etkinliği danışman tarafından düzenlenmiştir. Çalışma grubuna oryantasyon programının tamamına eksiksiz olarak katılan öğretmen adayları dahil edilmiştir. Bu nedenle çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı söylenebilir. Ölçüt örnekleme, örneklemin araştırma problemiyle ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Patton, 2005). Düzenlenen tüm programlara katılma ölçütünü sağlayan 21 yeni kayıtlı birinci sınıf öğretmen adayından 16’sı araştırmaya katılmaya gönüllü olmuş ve bu öğretmen adayları arasından rastgele kura yöntemi ile 3 öğretmen adayı belirlenerek pilot uygulama yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler beş adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile elde edilmiş olup bu sorular iki fen bilgisi eğitimi, bir rehberlik ve psikolojik danışma ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 1 soru kökünde değişiklik yapılmış ve diğer sorular hazırlandığı şekliyle uygulanmıştır. Form ilk olarak belirlenen 3 öğretmen adayına uygulanıp pilot

çalışması yapılmıştır. Pilot uygulama neticesinde formda farklı anlaşılmalara neden olacak ifadelerin yer almadığı belirlenmiştir. Form öğretmen adaylarının üniversiteye başladıklarında yaşayacaklarını düşündükleri sorunlar, “Kampüse Hoş Geldin” programına yönelik görüşler, danışman tanışma etkinliğine yönelik görüşler, danışman oryantasyon etkinliğine yönelik görüşler ve düzenlenen etkinliklerin sorunlarına çözüm olup/olmama durumuna yönelik görüşlerini sorgulamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanılan verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Analizler yapılırken ilk olarak formdaki veriler öğretmen adaylarına kod atanarak hiçbir ifade değiştirilmeden yeniden yazılmıştır. Veriler tekrar tekrar okunarak yapısal kodlar oluşturulmuş benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiştir. Son olarak temalar oluşturulmuştur (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011; Neuman, 2014). İşlemleri kolaylaştırmak adına veriler NVivo 12 Pro programına aktarılmış olup analizler program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak ve aynı araştırmacı tarafından iki farklı zamanda analiz edilmiştir. İki analiz arasındaki uyum yüzdesi;

$$\text{Uyum yüzdesi} = \frac{\text{Uyum miktarı}}{\text{uyum miktarı} + \text{uyuşmazlık miktarı}} \times 100$$

formülü ile hesaplanmıştır. İki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi %77 ve aynı araştırmacının iki farklı zamanda yaptığı analizler arasındaki uyum yüzdesi ise %79 olarak bulunmuştur. Uyum yüzdelerinin %70 ve üzerinde olması durumunda güvenilirliğin sağlanmış olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994).

Uygulama

Kampüse Hoş Geldin oryantasyon programı

Atatürk Üniversitesi 2019-2020 akademik yılı başlangıcında 3 gün süreyle üniversiteye yeni başlayan öğrenciler için oryantasyon etkinliği düzenlemiştir. Bu programda; üniversite yaşamına yönelik bilgilendirme yapmak amacıyla konferanslar, konserler, tiyatro gösterileri, kulüp tanıtımları, kütüphane ve merkezlerin tanıtımı, kampüs turu, şehir turu, sağlık, ulaşım, sportif ve kültürel faaliyet bilgilendirmeleri ve yurt yaşamına yönelik bilgilendirmeler gibi faaliyetler yer almıştır.

Tanışma etkinliği

Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi programına yeni başlayan öğretmen adayları için danışman tarafından tanışma etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler ve programdaki öğretim üyeleri bir araya gelmiştir. Büyük bir halka oluşturulmuş ve bu sayede herkesin birbirini görmesi sağlanmıştır. İlk olarak herkes

sırayla isminin başına isminin baş harfi ile başlayan ve kendini tanıtan bir sıfat getirerek ismini söylemiştir. Sonrasında bu faaliyete bir de kendilerini anlatan bir hareket ekleyerek tekrar edilmiştir. Etkinliğin bitiminde dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur. Gruplardan kendilerine bir nesne belirlemeleri ve gruptaki herkesin o nesnenin bir parçası olması istenmiştir. Gruptaki bireyler tek tek seçtikleri nesnenin hangi parçası olduğunu diğer gruplara açıklamışlardır. Gruptaki tüm bireyler bittiğinde diğer gruplar bu grubun hangi nesne olduğunu tahmin etmeye çalışmıştır. Tüm gruplar tamamlandığında tanışma etkinliği sona ermiştir.

Oryantasyon etkinliği

Üniversitedeki genel programın aksine bu program yalnızca yeni başlayan birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Oryantasyon etkinliğinde; bölüm, dersler, laboratuvar uygulamaları, sınav (vize-final ve bütünleme) sistemi, puan hesaplama, harf notları, not ortalaması hesaplamaları (agno), geçme-kalma ve yaz okulu hakkında bilgilendirmeler yapılmış, fakülte gezisi ile derslikler ve laboratuvarlar ziyaret edilmiştir.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının üniversite hayatında sorun yaşayacaklarını düşündükleri durumlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Üniversite Hayatında Yaşanılacağı Düşünülen Sorunlar

Tema	Kod	F
Yeni Çevre Edinme	arkadaşlar	5
	sosyalleşme	4
	kültür	1
	düşünce	2
Akademik Kaygılar	dersler	5
	sınavlar	9
	öğretim üyeleri	10
Yeni Yaşam Şartlarına	yurt	2
Alışma	şehir	3
	aileden ayrılma	1

Tablo 1’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla öğretim üyeleri ile ilgili sorun yaşayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınavlar, dersler, arkadaş edinme, sosyalleşme ve şehre alışma konusunda endişe duydukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara örnek olarak:

ÖA-13: Ailemden uzak kalacağım için özlem yaşayabileceğimi düşünüyordum. ...

ÖA-2: ... Bir de sınıfıma ve arkadaşlarıma uyum sağlayamama gibi endişelerim vardı.

ÖA-7: Hocaların bana karşı çok sert tavırlı olacağını önceden öğretmenlerimle olduğu gibi bir ilişkimin olmayacağını düşünüyordum.

...

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının üniversitenin düzenlemiş olduğu “Kampüse Hoş Geldin” programına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Kampüse Hoş Geldin Oryantasyon Programına Yönelik Görüşler

Tema	Kod	F
Üniversite Hayatına Yönelik Bilgiler	tanıtım	3
	bilgilendirme	7
Sosyalleşme	tavsiye	2
	aktiviteler	3
	konserler	1
	kültüpler	2
Olumlu Yönleri	tanışma	3
	eğlenceli	5
	faydalı	4
	bilgilendirici	3
Olumsuz Yönleri	anlaşılır	1
	sıkıcı	9
	zaman alıcı	3

Tablo 2’de verilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adayları, üniversite hayatına yönelik bilgilendirme etkinliklerinin fazla olduğu, etkinliklerin faydalı ve eğlenceli ancak sıkıcı olduğu görüşündedir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara örnek olarak:

ÖA-5: Böyle bir etkinliğe ilk kez katıldım. Üniversite hakkında, Erzurum hakkında birçok bilgi edindim.

ÖA-3: Gündüz programları çok bilgilendirici, akşam programları da bir o kadar eğlenceli. Bu programlarda birçok yeni arkadaş edindim. Çevrem genişledi.

ÖA-10: Beni en çok etkileyen düzenlenen şehir turlarıydı. Bu kadar tarihi alan ve sosyalleşebileceğim alanların olduğunu hiç tahmin etmiyordum.

Öğretmen adaylarının düzenlenen tanışma etkinliğine yönelik görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Danışmanın Düzenlediği Tanışma Etkinliğine Yönelik Görüşler

Tema	Kod	F
Tanışma/Kaynaşmayı Kolaylaştırması	uyum	4
	kaynaşma	3
	iletişim	2
	önyargı	6
Olumlu Yönleri	farklı uygulama	3
	eğlenceli	4
	kalıcı	2

Tablo 3'te verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere öğretmen adayları tanışma etkinliğinin bireyler arasındaki önyargıları ortadan kaldırdığı, arkadaş ortamına uyumu kolaylaştırdığı, kaynaşmayı artırdığı, eğlenceli ve alışılmadık dışında farklı bir uygulama olduğu görüşündedir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara örnek olarak:

ÖA-9: Dersler başlamadan önce sınıf arkadaşlarımı ve hocalarımı tanışma fırsatı buldum. Arkadaşlık ilişkilerimin bu kadar çabuk ve rahat gelişebileceğini hiç sanmazdım.

ÖA-1: Benim için çok yeni hiç görmediğim bir uygulamaydı.

ÖA-6: Gelmeden önce hocaların böyle olabileceğini hiç düşünmüyordum. Bizimle çok mesafeli çok disiplinli olacaklarını sanıyordum ama sıcak samimi bir tanışmamız oldu.

Öğretmen adaylarının danışman tarafından düzenlenen oryantasyon programına yönelik görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Danışmanın Düzenlediği Oryantasyon Programına Yönelik Görüşler

Tema	Kod	F
Olumlu yönleri	faydalı	3
	bilgilendirici	6
	stresi azaltıcı	4
Programın Gerekliliği	gerekli	3

Tablo 4'te verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere öğretmen adayları programın faydalı, bilgilendirici, stresi azaltıcı ve yapılmasının gerekli olduğu görüşündedir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara örnek olarak:

ÖA-11: Bence iyi bir uygulama yaptı. Okula yeni gelen birinin korkularını, streslerini atması için çok güzel bir uygulamaydı. ...

ÖA-4: Gelmeden önce merak ettiğim, kafamda olan soruların hepsine cevap aldığım bir etkinlik oldu. ...

ÖA-8: ... Okuduğum bölümü tanımamda derslerim, sınavlarım, notlar, geçme-kalma, hocalar gibi benim için oldukça yararlı oldu.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının oryantasyon programının yaşanacak olası sorunlara karşı çözüm olmasına yönelik görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Oryantasyon Programlarının Yaşanacak Olası Sorunlara Çözüm Olmasına Yönelik Görüşler

Tema	kod	F
Sosyalleşme	uyum	5
	arkadaş edinme	4
Faydaları	gerekli	2
	eğlenceli	4
	faydalı	6
	bilgilendirici	9
Olumsuzluklar	kalabalık	3
	yetersiz	2

Tablo 5'te verilen analiz sonuçlarından öğretmen adaylarının programın ortama uyumu ve arkadaş edinmeyi sağladığı, eğlenceli, faydalı ve bilgilendirici olduğu, ancak etkinliklerin çok kalabalık olduğu ve bazı alanlarda yetersiz kaldığı düşüncesinde oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara örnek olarak:

ÖA-10: İyiydi ama çok kalabalıktı. Bütün 1. sınıflar aynı günde ve her gün gelince çok yoğun oldu. ...

ÖA-2: ... Birçok fakülteden insanlar vardı. Onlarla tanışmamda çevre edinmemde çok iyi oldu.

ÖA- Ailemden ilk kez bu kadar uzun ayrı kaldığım için çok kötüydüm sürekli ağlıyordum. Ama çok güzel etkinlikler vardı. Eğlendim ve moralim biraz olsun yerine geldi. ...

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkileri, sosyalleşme, şehre alışma, öğretim üyeleri, sınavlar ve dersler konularında sorun yaşayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Üniversitede farklı bölgelerden bireylerin bir araya gelmesi nedeniyle öğretmen adayları arasında kültürel farkların olması, farklı düşünce yapıları gibi nedenlerle ilk kez girecekleri ortamda arkadaş edinme, yabancı oldukları

bir şehirde yeni bir yaşam düzeni oluşturma, öğretim üyelerinin sert, anlayışsız, katı kuralları olan bireyler çıkması, ders işleme tarzlarının lisede alıştıkları düzenden farklı olması, sınavların alıştıkları çoktan seçmeli türden açık uçlu klasik tarza dönüşmesi, sınavların çok zor olması, sınavlara hazırlanmanın çok zaman alması, derslerin zor olması, kendilerine düşen iş yükünün fazla olması gibi korkuları yüzünden üniversite hayatına başlangıçta zorluk yaşayacaklarını düşündükleri söylenebilir. Yapılan birçok araştırmada da bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde dersler, sosyo-kültürel ortam, arkadaşlık ilişkileri gibi konularda uyum problemlerinin yaşandığı belirtilmektedir (Aladağ vd., 2016; Dolmacı & Duran, 2019; Kacur & Atak, 2011; Özkan & Yılmaz, 2010; Mercan & Yıldız, 2011; Yağcı vd., 2007).

Öğretmen adaylarının “Kampüse Hoş Geldin” oryantasyon programı hakkında üniversite hayatına yönelik bilgilendirme etkinliklerinin fazla olduğu, etkinliklerin faydalı ve eğlenceli ancak sıkıcı olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Etkinliğin konferanslarda üniversite yaşamına yönelik bilgilendirmelerin yapılması, üniversitenin ve üniversitede yürütülen faaliyetlerin tanıtılması, hastane, yurt, ulaşım, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin tanıtılması, kampüs ve şehir turlarının yapılması nedeniyle bilgilendirici ve faydalı olduğu, konferansların tek yönlü olması nedeniyle bilgilendirme faaliyetlerinin sıkıcı olduğu, konser ve tiyatro organizasyonlarının etkinliği renklendirdiği ve öğretmen adaylarını eğlendirdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının tanışma etkinliğinin arkadaş ortamına uyumu kolaylaştırdığı, kaynaşmayı artırdığı, eğlenceli ve alışılmadık dışında farklı bir uygulama görüşünde oldukları belirlenmiştir. Etkinlikte öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin birlikte olması, bireylerin kendilerini en iyi anlatan bir sıfat ve hareket kullanarak tanıtılmaları, birlikte bir nesne seçmeleri ve nesnenin parçalarını paylaşmaları, birlikte tahminlerde bulunmaya çalışmalarının eğlenmelerini sağladığı, bireyler arasındaki uyumu artırdığı, tanışmanın daha kalıcı olduğu ve öğretim üyeleri hakkındaki önyargıları kırdığı söylenebilir. Benzer şekilde oryantasyon programlarının bireylerin birbirini tanımasını, sosyalleşmesini ve arkadaş edinmeyi kolaylaştırdığı alan yazındaki araştırmalarda belirtilmiştir (Dolmacı & Duran, 2019, Mercan & Yıldız, 2011; Özkan & Yılmaz, 2010; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat 2000; Sertel vd., 2017).

Öğretmen adaylarının danışman öğretim elemanı tarafından öğretmen adaylarına hazırlanan oryantasyon programının faydalı, bilgilendirici, stresi azaltıcı ve yapılmasının gerekli olduğu görüşünde olduğu belirlenmiştir. Etkinlik içeriğinde öğretmen adaylarının okuyacakları programla ilgili en fazla ihtiyaç duydukları dersler, sınavlar, harf notları, agno, geçme-kalma, yaz okulu gibi bilgileri içermesi nedeniyle faydalı, bilgilendirici, kaygıyı azaltıcı ve yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının programın ortama uyumu ve arkadaş edinmeyi sağladığı, eğlenceli, faydalı ve bilgilendirici olduğu, ancak etkinliklerin çok kalabalık olduğu ve

bazı alanlarda yetersiz kaldığı düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Etkinliklerde öğretmen adaylarının birbirleri ve öğretim üyeleri ile tanışma ve kültürel faaliyetlerde farklı fakültelerden farklı bölümlerden bireylerle tanışma durumlarının sosyalleşme düzeyini artırdığı ve arkadaş edinmeyi kolaylaştırdığı, üniversite hayatına yönelik konferansların ve program tanıtımının bilgilendirici ve faydalı olduğu ancak üniversitenin düzenlediği organizasyona tüm fakültelerden katılımın olması nedeniyle kalabalık olduğu ve tüm fakültelere yönelik düzenlendiği için genel olduğundan bazı özel alanlarda yetersiz kaldığı söylenebilir (Aypay vd., 2012). Alanyazında yapılan araştırmalarda bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde uyum programlarının ortama uyumu kolaylaştırdığı, arkadaş edinmeyi sağladığı ve faydalı olduğu belirtilmektedir (Alpan, 1992; Bülbül & Güvendir, 2014; Erdoğan, Şanlı & Bekir, 2005; Kafalı, 2011; Kolunsağ & Özdemir, 2007; Mercan & Yıldız, 2011; Şen, 2004).

Üniversite yaşamı öğrencilerin hayatlarında büyük öneme sahip olan yeni bir başlangıçtır (Eren & Kılıç, 2014). Bireylerin bu yeni başlangıcı sorunsuz bir şekilde gerçekleştirmesinde uyum programları büyük bir öneme sahiptir. Üniversiteye yeni başlayan bireyler için uyum programlarının hazırlanması bu konuda yararlı olabilir. Üniversite yaşamı süresince bireyler birçok farklı durumla karşılaşabilmektedir. Bu nedenle uyum programları yalnızca başlangıçta bir kez yapıp tamamlanan bir şekilden ziyade üniversite yaşamı süresince devam eden programlar şeklinde düzenlenmelidir. Bireylerin geçmiş yaşantılarının yeni duruma uyumlarına etkisi incelenebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya eşit oranda katkı sunduğunu beyan ederim. Makalenin yazarı olarak, bu makalede bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- Aladağ, M., Kağnıcı, D.Y., Tuna, M.E., & Tezer, E. (2016). Üniversite yaşamı ölçeği: ölçek geliştirme ve yapı geçerliliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 41-47.
- Alpan, A. (1992). *Cumhuriyet Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi fen edebiyat fakültesi öğrencilerinde çevreye ve üniversiteye uyum sorunları* (Tez No. 22506) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aypay, A., Sever, M., & Demirhan, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik entegrasyonu: Boylamsal bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 407-422.
- Bilici, N. (2016). *Erasmus programı çerçevesinde Türkiye'den yurtdışına giden ve yurtdışından Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sosyal uyumlarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Tez No. 435237) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bulut, C., & Serin, N.B. (2016). Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 5(4), 616-623.

- Bülbül, T., & Güvendir, M.A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418.
- Ceyhan, E. (1995). Oryantasyon eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 42, 14-15.
- Clinciu, A.I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Dolmacı, N., & Duran, Y. (2019). Ön lisans öğrencilerinin kampüs yaşamından beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar: Isparta meslek yüksekokulu grafik tasarım programı örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 71, 149-156.
- Duru, E. (2016). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 13-24.
- Erdoğan, S., Şanlı, H.S., & Bekir, Ş.H. (2005). Gazi Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Eren, H., & Kılıç, A. (2014). Yenilikçilik açısından üniversite öğrencilerinin ortamı. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 51-78.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8 th ed.). McGraw-Hill.
- Jackson, L.M. Pancer, S. M. Pratt, M.W. & Hunsberger, B.E.(2000). Great expectations: the relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal Of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125.
- Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanlar ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 273-297.
- Kafalı, E. (2011). *Yükseköğretime yeni başlayan öğrencilerin uyum becerilerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi* (Tez No. 297642) [Yüksek lisans tezi, Namık Kemal Üniversitesi-Tekirdağ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kolunsag, A., & Özdemir, G. (2007). Sürdürülebilir oryantasyon modeli ve Sakarya Üniversitesi'ndeki durum. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 211-229.
- Mercan, Ç.S., & Yıldız, S. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 8(2), 135-154.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd edition). Sage.
- Neuman, W.L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Yayın Odası.
- Özgüven, İ.E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 5-13.
- Özkan, S., & Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M.W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.

- Sertel, E., Yıldırım, H., & Akyol, S.Ö. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin okul tercih sebepleri ve uyum durumları: Sivrihisar örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 101-117.
- Sevinç, S., & Gizir, C.A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1285-1308.
- Şen, Ö.Ö. (2004). *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sorunlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 146217) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Mercan, Ç.S., & Yıldız, S.A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 8(2), 135-154.
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 639-657.
- Yağcı, E., Ekinci, C.E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H., & Ergene, T. (2007). Yurt dışına giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 229-239.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (20. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B., Temuroğlu, S.Y., & Ekşisu, M. (2014). Ortaöğretime uyum programı pilot uygulama ve değerlendirme raporu.

Extended Abstract

Individuals may experience many difficulties or troubles depending on the individual when the environment or situation they are familiar with changes. In general, these difficulties and troubles are experienced in terms of physical, social, spatial, academic and new rules. When the environment or situations in which they are accustomed to individuals change, being a half-man to facilitate they're getting used to this new environment or situation that they are not familiar with will enable the adaptation process to be overcome more easily.

After completing high school education, the transition to university is an important moment in individuals' lives. Winning the university and university life is a life expectancy that most people dream of. Students who have just started their university life are entering a new and different situation. Housing, nutrition, the use of economic resources, cultural differences and the need to be accepted by other individuals, etc. issues can cause intense stress in the first years.

Thanks to the orientation training to be given to individuals, the emergence of such problems can be prevented. Orientation training is carried out to minimize the difficulties and difficulties that individuals may encounter in their new environment, to make it easier to get used to the new situation and to prevent individuals from feeling weak, helpless and lonely. Orientation training; It is a process that prevents misunderstandings, mistakes, and discontent that may arise due to communication, increases the motivation of individuals and informs individuals about their duties, responsibilities, and rights in the new situation.

In this study, it is aimed to determine the opinions of science teacher candidates who have just started their university education towards the orientation program. Problem status of the research: "What are the views of prospective science teachers towards the orientation program?" It was determined as. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought:

1. What kind of problems/difficulties do prospective science teachers think they will experience in university life?
2. What are the views of prospective science teachers towards the orientation programs organized?
3. What are the views of prospective science teachers towards the solution of the problems they think they will experience in the orientation program?

The case study was used in the research. Generally, "How?" or "Why?" It has been preferred because it is the most suitable method for the research and the problem situation, because of seeking answers to questions and studying in real-life situations that cannot be controlled. The study group of the research consists of 13 first-year pre-service teachers enrolled in the Atatürk University Science Education Program in the 2019-2020 academic year. Only the "Welcome to the Campus" orientation program organized by the university, the teacher activity organized by the supervisor and teacher candidates who participated in all of the orientation programs were included in the study group. In the study, the data were obtained through an open-ended interview form.

Content analysis method was used in the analysis of research data. In the analysis, first of all, the data in the form were rewritten by assigning code to prospective teachers without changing any expression. The data are read over and over again, and structural codes are created. Codes are assigned to the relevant sections in the data. Similar codes are combined under categories. Finally, themes have been created. The data were analyzed by the same researcher at two different times. The percentage of agreement between the two analyzes was calculated as 79%. The data were also analyzed independently from the first researcher by the second researcher, and the compatibility between the two researchers was calculated as 0.76 with Cohen's Kappa coefficient through the SPSS 20 package program.

It was determined that pre-service teachers think that they will experience difficulties in friendship relations, socialization, getting used to the city, faculty members, exams and lessons.

It has been determined that the pre-service teachers' information about the "Welcome to Campus" orientation program is high in university life and that the activities are useful and fun but boring.

It was determined that teacher candidates' meeting activity facilitated adaptation to friend environment, increased cohesion, and they had a different view of practice.

It has been determined that teacher candidates think that the orientation program prepared by the counselor is useful, informative, stress-relieving and necessary.

It has been determined that pre-service teachers think that the program provides adaptation to the environment and making friends, is fun, useful and informative, but the activities are too crowded and inadequate in some areas.

University life is a new beginning that has great importance in students' lives. Adaptation programs are of great importance for individuals to realize this new beginning without any problems. The preparation of adaptation programs for individuals who are new to the university can be useful in this regard. Also, individuals may encounter many different situations during their university life. For this reason, adaptation programs should be organized as programs that continue during the life of the university, rather than a form that is completed and completed only once.

Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Becerisi İçin Bir Test Geliştirme Çalışması: Karma Yöntem Araştırması

Neslihan Çam*, Feride Ercan Yalman**

Makale Geliş Tarihi: 02/10/2020

Makale Kabul Tarihi: 31/12/2020

DOI: 10.35675/befdergi.804317

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinden değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerilerini ölçmeye yönelik test geliştirmektir. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Uygulama, ön, pilot ve asıl uygulama olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Test geliştirme aşamasında Mersin ilinde bulunan 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 1006 öğrenci (21 öğrenci ön uygulamada, 437 öğrenci pilot uygulamada ve 548 öğrenci asıl uygulamada) sürece dâhil olmuştur. Asıl uygulamadan sonra 53 öğrenci ile test ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. 24 maddeden oluşan testin ortalama güçlüğü 0,50 değerindedir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda madde analizi sonuçlarına göre, testin amacına hizmet edebilecek ve uygulanabilir bir test olduğu söylenebilir. Öğrenciler tarafından değişkenler belirlenirken birtakım sorunlarla (dikkatsizlik, soruyu anlamamak vb.) karşılaşmıştır.


Anahtar Kelimeler: Değişkenleri belirleme ve kontrol etme, test geliştirme, 8. sınıf öğrencileri


A Test Development Study for Identifying and Controlling Variables Skill: A Mixed Method Research

Abstract

This study aimed to develop a test to measure 8th graders' ability to identify and control variables from scientific process skills. In the study explanatory sequential design was used that is one of the mixed research designs. Implementation was carried out in three phases as preliminary, pilot and actual implementation. The total implementation of the test was conducted with 1006 (21 in preliminary, 437 in pilot and 548 in actual implementation) 8th graders in Mersin. During the implementation, 54 students were interviewed about test after actual implementation. The average difficulty of the test which consisted of 24 items was calculated to be 0.50 and the KR-20 reliability coefficient was 0.86. In this context, based on item analysis results, it can be argued that the test is a viable test that can serve its purpose. While identifying variables, some problems (carelessness, not understanding the question, etc.) were encountered by the students.

Keywords: Identifying and controlling variables, test development, 8th grade students.)

*Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, Türkiye, e-mail: neslihan109@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4806-310X 

**Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Mersin, Türkiye, e-mail: feride@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1037-1473 

Kaynak Gösterme: Çam, N., & Ercan Yalman, F. (2021). Değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisi için bir test geliştirme çalışması: Karma yöntem araştırması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 410-442.

Giriş

21. yüzyıl ihtiyaçları bireylerden bilimsel bilgiye ulaşmayı öğrenmelerini, bilimin doğasını anlamalarını ve ürettikleri bilgileri günlük hayatlarına uyarlamalarını beklemektedir. Bu bağlamda bilimin ışığında yeni nesilleri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek önem arz etmektedir (Kılınç, 2018). Fen okuryazarı bireylerin bilim üretilirken geçilen aşamaları bilmesi (Jurecki & Wander, 2012) okulda karşılaşılan anahtar fen kavramlarını ve teorik bilgiyi günlük yaşama aktarabilmesi beklenmektedir (Suryanti, İbrahim & Lede, 2018; Üstün, Özdemir, Cansız & Cansız, 2019). Guthrie'ye (1952) göre bilgi, işin bilişsel boyutunu, beceri ise belirli bir sonuca ulaşma boyutunu kapsamaktadır (Akt: Turan 2014). Bu nedenle fen eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, beceri boyutuna odaklanılması gerektiğine işaret etmektedir (Aktamış & Şahin Pekmez, 2011; Celep & Bacanak 2013; Kılınç, 2018). Bu paydada buluşan bazı araştırmacılar, son yıllardaki yönelimleri de dikkate alarak beceri boyutunun önemini ve etkilerini özümsemişlerdir. Bu becerilerden en önemlilerinden biri bilimsel süreç becerileridir (Harlen, 1999). Bu nedendir ki bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri öğretim programında bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bununla birlikte PISA 2006 raporunda bilimsel süreç becerileri bilim okuryazarlığının üç boyutundan biri olarak görülmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2007). Çünkü bilimin, bilimsel süreç becerileriyle daha iyi anlaşılabilceği düşünülmektedir (Prayitno, Corebima, Susilo, Zubaidah & Ramli, 2017).

Bilimsel süreç becerileri ile ilgili, tarihsel süreç içinde farklı araştırmacılar tarafından farklı gruplandırmalar yapılmıştır. Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut (1997) tarafından bilimsel süreç becerileri temel, nedensel ve deneysel süreçler olmak üzere üç sınıfa ayrılırken Martin (1997) tarafından bilimsel süreç becerileri temel ve bütünleştirilmiş beceriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Alanyazında bilimsel süreç becerilerini temel ve üst düzey beceriler olarak iki kategoride sınıflandıran araştırmacılar da mevcuttur (Bailer, Ramig & Ramsey, 1995; Germann, 1994; Lakin & Wellington, 1994; Lati, Supasorn & Promarak, 2012; Mohd Saat, 2004; Rubin & Norman, 1992). Bilimsel süreç becerileri hangi sınıflandırmaya tabi tutulursa tutulsun tüm sınıflandırmalarda bilimsel süreç becerilerinin alt boyutu olan değişken belirleme ve kontrol etme becerisi kendisine üst düzey becerilerin arasında bir yer edinmiştir. Çünkü değişkenlerin belirlenmesi ve kontrol edilmesi bilimsel bilgi üretilirken deneysel çalışmaların zeminini oluşturmakta ve birçok beceriyi içinde barındırmaktadır. Carin'in (1993) tanımlamasına göre değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisi, bir bilim insanı edasıyla deney anındaki tüm etkenleri göz önünde bulundurarak etkenler arasındaki ilişkileri neden-sonuç ekseninde irdelemektir. Bu bağlamda muhakeme yapmayı sağlayan değişkenleri değiştirme ve kontrol etme becerisi 2018 fen bilimleri öğretim programında açık bir şekilde belirtilmektedir. Ayrıca bilimsel süreç becerilerinin konu alanlarına yayılması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bir diğer ifade ile konu bağlamında

bilimsel süreç becerilerini ele almak yerine mümkün olan her fırsatta bu becerilerin kazandırılmaya çalışılması tavsiye edilmektedir.

Araştırmacıların bilimsel süreç becerileri ölçüm aracına dair farklı tercihleri söz konusudur (Aydınlı, Dökme, Ünlü, Öztürk, Demir & Benli, 2011). Örneğin Durmaz ve Mutlu (2012) açık uçlu soruları daha geçerli bulurken, Ateş (2005) çoktan seçmeli soruları daha geçerli bulmaktadır. Bilimsel süreç becerileri genellikle çoktan seçmeli testlerle ölçülmüştür (Aydoğdu, Tatar, Yıldız & Buldur, 2012; Şardağ, Kocakulah, 2016). Açık uçlu sorularla geliştirilen testler olsa da bu testlerin sayıca az olduğu söylenebilir (Aydoğdu, 2006; Durmaz & Mutlu 2012). Değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisini bilimsel süreç becerilerinin bir alt boyutu niteliğinde olması nedeniyle ve spesifik bir beceriyi ölçmesi sebebi ile ulusal alanyazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Söz konusu beceriyi başlı başlına ele alan üç çalışmaya (Ateş, 2005; Temiz & Tan 2007; Bağcı Kılıç, Yardımcı & Metin, 2009) rastlanmıştır. Temiz ve Tan'ın (2007) çalışması ortaöğretim kademesiyle gerçekleştirilmiştir. Diğer iki çalışma ise öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de ilgili çalışmalar ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Becerisi Ölçeklerine İlişkin Bilgiler

Testin adı	Araştırmacı	Yıl	Katılımcı grubu
Değişkenleri belirleme ve kontrol etme testi	Ateş	2005	3. Sınıf öğretmen adayları
Değişken değiştirme ve kontrol etme başarı testi	Temiz ve Tan	2007	Lise 1. Sınıf öğrencileri
Öğretmenlere yönelik bilimsel süreç becerileri testi	Bağcı Kılıç ve diğerleri	2009	2. Sınıf öğretmen adayları

Değişken belirleme ve kontrol etme becerisini farklı değişkenler açısından ele alan Ateş (2005) öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmasında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini pek çok değişken açısından (fen tutumu, ailenin ortalama gelir düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayara sahip olma, lisede sayısal veya sözel alan seçimi) incelenmiştir. Temiz ve Tan (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli soruların yer aldığı test aracılığı ile lise öğrencilerinin değişken belirleme ve kontrol etme becerileri tespit edilmiştir. Bağcı Kılıç ve diğerleri (2009) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada katılımcılardan senaryolar üzerinden verilen açık uçlu değişken belirleme sorularını cevaplamaları istenmiş ve veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilimsel süreç becerilerinin bir alt boyutu olan değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisinin öğrencilere zor kazandırıldığına ilişkin bilgiler alanyazında bulunmaktadır (Ateş & Bahar, 2002; Çimen, 2018; Irwanto, Rohaeti & Prodjosantoso, 2018; Kılınc, 2018, Temiz, 2020; Tosun, 2019). Örneğin Irwanto, Rohaeti & Prodjosantoso (2018) çalışmalarında değişken belirleme becerisinin diğer bilimsel süreç becerilerinden çok

daha düşük düzeyde olduğunu belirtirken Ateş ve Bahar (2002) söz konusu becerilerin öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve kavramsal karmaşa yaşandığını ifade etmektedir. Araştırmacılar bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişken ifadelerinin algılanamamasında terminolojinin de etkisinin olduğunu ileri sürmektedir. Değişkenlerin istatistiki adlandırmasının (bağımlı değişken, bağımsız değişken vs.) öğrenciler tarafından değişkenlerin anlaşılmasını zorlaştırdığı ve değişkenlerin karıştırılmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple değişkenleri karıştırmamak için değişkenlerin farklı şekilde adlandırılması önerisinde bulunan Ateş (2005) bağımlı değişken yerine “cevap veren değişken” teriminin daha anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Alanyazında araştırmacılar tarafından daha farklı adlandırmalar da önerilmektedir. Örneğin genellikle bağımsız değişken için etkileyen, sebep olan veya değiştirilen değişken ifadeleri kullanılırken, bağımlı değişken için etkilenen, sonuç olan veya ölçülen değişken ifadeleri tavsiye edilmektedir (Aydoğdu, 2006; Bağcı Kılıç, Yardımcı & Metin, 2009; Geban, Aşkar & Özkan, 1992).

Yukarıda adı geçen çalışmalar değişken belirleme ve kontrol etme becerisini ele alan çalışmalar olsa da alanyazında ortaokul öğrencileri için spesifik olarak değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisini ölçebilmek için test ya da ölçek geliştirme çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinden değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerilerini ölçmeye yönelik test geliştirmektir. Geliştirilen testin alanyazındaki boşluğu doldurabileceği ve alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Söz konusu beceri, öğrencilerin sıkıntıya düştüğü ve zorlandığı bir beceri (Seetee, Coll, Boonprakob & Dahsah, 2016) olduğundan öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisini bütünüyle irdelemenin, öğrencilerin zorlanma nedenlerine odaklanmanın ve bu beceriyi geliştirici alternatifler üretmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca birçok test geliştirme çalışmasında nicel kısma ağırlık verilirken, nitel bulgulardan pek yararlanılmadığı gözlenmektedir. Hâlbuki test geliştirme gibi nicel yöntemin doğasına uygun bir süreç nitel bulgular da ışık tutabilmektedir. Bu şekilde daha sağlam bir ölçme aracının geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada test geliştirme süreci sadece nicel sonuçlar üzerinden ilerlememiş ve nitel veriler de toplanarak derinlemesine bilgiler sunan bir veri seti elde etmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda karma araştırma yöntemleri ile test geliştirme sürecinin alanyazına daha nitelikli bilgiler sunabileceği umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, karma araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Karma yöntemde nitel ve nicel verilerin birleşimi sayesinde çok daha güçlü sonuçlar elde edilebilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2018, s.10). Araştırmada Creswell ve Plano Clark'ın (2018, s. 90) sınıflandırmasındaki karma yöntem çeşitlerinden açıklayıcı ardışık desen esas

alınmıştır. Söz konusu desen alanyazında nitel takip yaklaşımı olarak da isimlendirilmektedir (Morgan, 1998). Genellikle ölçme aracı geliştirme sürecinde tercih edilen açıklayıcı ardışık desende önce nicel yöntemler ile veriler toplanmakta ardından nitel veriler toplanmaktadır. Bu sayede nicel verilerin içindeki ilişkiler, örüntüler ve eğilimler nitel veriler aracılığı ile tespit edilebilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2018; s. 91; Plano-Clark & Ivankova, 2016). Bu doğrultuda değişkenleri belirleme ve kontrol etme testi geliştirme sürecinde nicel aşamalar adım adım takip edilmiş, nitel bulgular da sürece ışık tutmuştur. 8. sınıf öğrencilerinin değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen testin adı, Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Testi (DBVKET) olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada Mersin il merkezi ve ilçelerde öğrenim gören 8. sınıf düzeyindeki 1006 öğrenci test geliştirme sürecine dâhil olmuştur. Ön uygulama 21 öğrenci, pilot uygulama 437 öğrenci, asıl uygulama ise 548 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulamada yer alan okul ve öğrenci dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çalışmanın Örneklemine İlişkin Bilgiler (Asıl Uygulama)

Verinin Toplandığı ilçe	Okul niteliği	Öğrenci sayısı
Mersin (Gülнар ilçesi)	Sosyoekonomik düzeyi düşük	61
Mersin (Erdemli ilçesi)	Sosyoekonomik düzeyi orta	36
Mersin (Silifke ilçesi)	Sosyoekonomik düzeyi düşük	38
Mersin (Mut ilçesi)	Sosyoekonomik düzeyi düşük	17
Mersin (Merkez)	Sosyoekonomik düzeyi düşük	42
Mersin (Merkez)	Sosyoekonomik düzeyi orta	134
Mersin (Merkez)	Sosyoekonomik düzeyi orta	69
Mersin (Merkez)	Sosyoekonomik düzeyi yüksek	63
Mersin (Merkez)	Sosyoekonomik düzeyi yüksek	88
Toplam		548

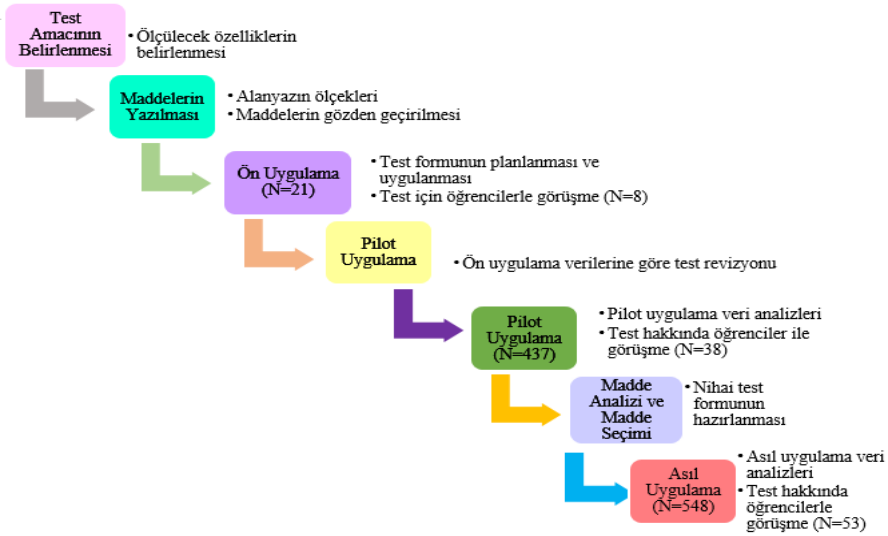
Mersin ilinde araştırma kapsamında ulaşılan dokuz devlet okulundan beş ortaokul il merkezinde, dört ortaokul ise merkeze uzak ilçelerde yer almaktadır. Testin ön uygulaması Mersin il merkezine bağlı bir devlet okulunda 21 öğrenci ile pilot uygulama ise il merkezine bağlı altı devlet okulunda 437 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama ise dokuz okuldan toplamda 548 öğrenci araştırma sürecine dâhil olmuştur. Araştırmalarda ulaşılan katılımcı sayısı arttıkça gerçek puanlara daha fazla yaklaşılabileceği bilinmektedir (Karslı & Ayas, 2013). Bir diğer ifade ile araştırmada elde edilen verileri genelleyebilmek adına çok sayıda öğrenciye ulaşmak gerekmektedir. Bu sebep ile kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla çalışma

grubuna ulaşılmak istenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı kendisine veri toplamada uygun olan alanı seçerek çalışmaya hız ve pratiklik katabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da araştırmacılar dokuz okulun belirlenmesinde kolaylıkla ulaşılabilir okulları tercih etmiştir. Bu araştırmadaki veriler değişkenleri belirleme ve kontrol etme testi ve görüşme soruları aracılığı ile elde edilmiştir. Bahsedilen veri toplama araçları ve verilerin toplanma süreci ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

1. Test geliştirme süreci

Bu bölümde DBVKET geliştirilirken izlenen aşamalardan bahsedilmektedir. Şekil 1’de test geliştirmenin genel süreci özetlenmiştir.



Şekil 1. Test geliştirme süreci

1.1. Test amacının belirlenmesi

DBVKET'nin geliştirilme aşamasında alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ilgili çalışmalarda (Aydoğdu & Ergin, 2012; Meriç & Karatay, 2014; Şahintepe, 2018; Öç, 2019; Öztürk, Tezel & Acat, 2010) söz konusu beceri için benzer soru türlerinin olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise değişken belirleme düzeylerini incelemek için, çoktan seçmeli soru tipinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Çünkü çoktan seçmeli testlerin kapsam geçerliliğinin yüksek olması, puanlayıcı yanlılığına kapalı olması ve aynı zamanda çok kişiye uygulanabilmesi söz konusudur (Turgut & Baykul, 2010).

1.2.Maddelerin yazılması

Maddelerin yazım aşamasında alanyazındaki ilgili çalışmalar incelenmiş ve 8. sınıf fen konu alanlarının tümünü kapsayacak şekilde 30 maddeden oluşan taslak form hazırlanmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda, değişken belirleme soruları bilimsel süreç becerisi testleri içerisine dağıtılmış halde bulunmaktadır. Bu sebepten, Burns ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen, Geban ve diğerleri (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bilimsel süreç becerileri testinden (Akt., Serin, 2009) yararlanılmıştır. Test içerisinde araştırmacının özgün soruları mevcuttur. Aynı zamanda TIMMS sorularından ve internetteki alana yönelik sitelerden yararlanılmıştır. Mümkün olduğunca karma sorular sorularak testin her öğrenciye hitap etmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda DBVKET'nin alt boyutları hipotez kurabilme, bağımlı değişken belirleyebilme, bağımsız değişken belirleyebilme, kontrol değişkeni belirleyebilme ve karma soruları cevaplandırabilme olarak belirtilebilir. Belirtilen alt boyutların soru sayıları test içerisinde eşit tutulmaya çalışılmıştır. Söz konusu alt boyutların ve ölçülmek istenen becerilerin dağılımı bulgular bölümünde yer alan Tablo 4'te gösterilmiştir. Test maddeleri konu alan bilgisinden ve tema çeşidinden bağımsız olarak geliştirilmiştir. Nitekim değişkenleri belirleme ve kontrol etmenin bir beceri olduğu göz önüne alındığında, tek bir konu alanına ya da temaya bağlı olmaksızın beceriyi kazandırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3.Ön uygulama

Ön uygulama Mersin'de bulunan bir ilköğretim okulunda 8. sınıfa devam eden 21 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Fen eğitimi alanında doktora yapmış iki alan uzmanı (öğretim üyesi) ile birlikte testin taslak formunda yer alan 30 soru incelenmiş ve test 27 soruya düşürülmüştür. Testte yer alan çoktan seçmeli maddelerin madde güçlük indeksleri ortalamasının 0.19, madde ayırt etme indeksleri ortalamasının ise 0.17 olduğu bulunmuştur. KR-20 değeri ön uygulamada hesaplanamamıştır. Test puanlarının ortalaması 9,04 olarak bulunmuştur. Bu aşamada testten alınabilecek en yüksek puan 27 puandır. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak gerçekleştirilen ön uygulama sonucunda iki madde testten çıkarılmış, 12 madde revize edilmiştir. Söz konusu 12 madde soruların anlaşılabilirliğini arttırmak, sınıf düzeyine uygun olmasını sağlamak amacıyla revize edilmiştir. Ön uygulama aşamasının sonunda madde sayısı 25'e düşmüştür. Çalışma gönüllük esasına göre yürütülmüş ve gönüllü sekiz öğrenci belirlenmiştir. Sekiz öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde fen bilimleri dersine ilgi duyan ve kitap okuyan öğrencilerin testi anlaşılabilir bulunduğu, fen bilimleri dersine ilgisi olmadığı belirtilen ve kitap okumadığını dile getiren öğrencilerin testi anlaşılır bulmadığı tespit edilmiştir.

1.4.Pilot uygulama

Pilot uygulama Mersin ilinde bulunan altı ilköğretim okulunda 8. sınıfa devam eden 437 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada testte, 25 tane çoktan seçmeli

soru yer almaktadır. Pilot uygulama sonucunda KR-20 değeri 0.86 olarak hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksleri ortalaması 0.46 ve madde ayırt etme indeksleri ortalaması 0.58 olarak bulunmuştur. Test puanlarının ortalaması 11,22 olarak bulunmuştur. İki alan uzmanı ile birlikte maddelerin nasıl geliştirilebileceği üzerine görüşmeler gerçekleştirilmiş, test maddelerinden üç tanesi revize edilmiş ve sorular üzerinde nihai karara varılarak test asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çalışma gönüllük esasına göre yürütülmüş ve gönüllü 38 öğrenci belirlenmiştir. Bu aşamada 38 öğrencinin teste ilişkin görüşleri alınarak nitel bulgular elde edilmiştir.

1.5. Madde analizi ve madde seçimi

Madde analizinde ön uygulama ve pilot uygulamanın sağladığı verilerden yararlanılmıştır. Madde güçlük indeksi (p) ve madde ayırt etme indeksi (r_{tx}) değerleri belirlenerek test maddelerinin işlevliliği konusunda fikir edinilmiştir. Görüşme verileri yoluyla öğrencilerin belirttiği sorular tekrar incelenmiştir. Son aşamada 2 alan uzmanı ile birlikte hangi maddelerin test içerisinde kalması gerektiği, hangi maddelerin elenmesi gerektiği üzerine ve asıl uygulamanın nasıl yapılacağı ile ilgili kararlar alınmıştır.

1.6. Asıl uygulama

Asıl uygulama Mersin ilinde bulunan dokuz ortaokulda 8. sınıfa devam eden 548 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama sonucunda tamamlanmış olan testin son hali Ek 1’de verilmiştir.

2. Görüşmelerin yapılması

Nitel araştırmada en sık kullanılan araçlardan biri olan görüşme, bu araştırmada nicel verilere ışık tutması amacıyla bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Altı soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. İki alan uzmanının görüşüne sunulduktan sonra forumun üzerinde belirli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmeler görüşme sorularının seçimi, öğrencilerin anlam ve bilgi düzeyine uygun olup olmaması gibi değerlendirmeleri kapsamaktadır. Öğrencilere yarı-yapılandırılmış görüşme soruları sunulmuştur. Bu sorular uygulaması yapılan değişkenleri kontrol etme becerisi testine yöneliktir. Öğrencilere araştırmacının çalışma içerisindeki rolünden bahsedilmiş ve çalışmanın içeriğine yönelik bilgiler verilmiştir. Çalışma gönüllük esasına göre yürütülmüştür. Veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ön uygulama sırasında yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada görüşme soruları, görüşme formu şeklinde uygulanmıştır. Pilot uygulama görüşmelerinde öğrencilerin teste yönelik fikirlerini daha fazla ortaya çıkardığı ve kendilerini daha rahat ifade edebildiği belirlenmiştir. Bu yüzden asıl uygulamada da nitel verilere görüşme formu ile ulaşılmasına karar verilmiştir. Görüşme soruları Ek 2’de verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Değişkenleri belirleme ve kontrol etme testi geliştirilirken kapsam geçerliliğini sağlamak açısından fen eğitimi alanında başlangıçta beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bahsedilen uzmanlar testi format, seviye, ölçülen değişken türü ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmiştir. Bunun dışında bir Türkçe öğretmeni, üç fen bilimleri öğretmenin teste dair görüşleri alınmıştır. Araştırmacının farklı zaman aralıklarında verileri analiz etmesinin güvenirliliği arttıran bir diğer faktör olduğu düşünülmektedir. Değişkenleri belirleme ve kontrol etme testinin pilot uygulama sonucunda KR-20 değeri 0.86 olarak hesaplanmıştır. Çalışmalarda güvenirlilik açısından 0.70 ve üzeri bir değer makul bir değer olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Değişkenleri belirleme ve kontrol etme testi asıl uygulama sonucunda da KR-20 değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise nitel veri analizleri farklı aşamalarda tekrarlanmış ve analiz sürecinde iki araştırmacı görev almıştır. Bununla birlikte geçerliliği, güvenirliliği, inandırıcılığı ve aktarılabilirliği sağlayabilmek adına ham verilerden alıntılar yaparak bulgular kısmında sunulmuştur. Katılımcıların mahremiyetini zedelememek ve etik kurallara uymak adına katılımcı isimleri belirtilmemiş ve Ö₁,Ö₂ gibi kodlar kullanılmıştır. İki araştırmacının analiz sürecindeki görüş birliği ve görüş ayrılığı olan noktalar belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Söz konusu uyum katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) araştırmacılar arasında 0,70 ve üzerinin kabul edilebilir bir değer olduğunu ifade etmektedir. Yukarıda bahsedilen tüm uygulamaların geçerlik ve güvenirliliğe kanıt teşkil edebileceği düşünülerek test geliştirme sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlediği söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için, SPSS 22.0 paket programı ve Microsoft Office Excel 2013 kullanılmıştır. Doğru cevaplar 1 puan üzerinden, yanlış cevaplar 0 puan üzerinden değerlendirilirken, boş cevaplar F, iki seçenek birlikte işaretlenmiş olan cevaplar G (geçersiz) olarak kodlanmıştır. Toplanan nicel veriler için maddelerin güçlüğüne (p), madde ayırt etme (r_{xx}), yapı geçerliliğine ve KR-20 güvenirlilik katsayılarına bakılmıştır.

Madde güçlüğü (p) 0 ile 1 arasında değişen bir değere sahiptir. Madde güçlük indeksine (p) ilişkin alanyazındaki kriterler göz önünde bulundurulduğunda söz konusu değer 0'a yakın olması maddenin zor olduğunu işaret ederken 1'e yakın olması maddenin kolay olduğuna işaret etmektedir (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011; Kilmen, 2014). Eşik değerleri göz önünde bulundurulduğunda madde güçlük indeksi 0,35'ten küçük ise maddelerin zor ve 0,85'ten büyük ise maddelerin kolay olduğu ifade edilmektedir (Ayas, 2009).

Madde ayırt etme indeksi (r_{xx}) -1 ile +1 arasında değişen bir değere sahiptir. Alanyazındaki kriterler dikkate alındığında söz konusu değer 0,40 ve yukarı

olduğunda hazırlanan maddenin çok iyi ve kabul edilebilir bir seviyede olduğu belirtilmektedir (Tekin, 2010). Bununla birlikte madde ayırt etme değerinin 0,19'un altında olması ya maddenin çok güçlü düzenlemeye ihtiyaç duyduğu ya da testten çıkartılması gerektiği şeklinde yorumlanmaktadır. Düzenlemeye ihtiyaç duymayan, sağlıklı bir maddenin ayırt etme indeksinin 0,30'un üzerinde çıkması beklenmektedir (Kilmen, 2014; Özçelik, 2010; Tekin, 2010).

24 maddelik testte her bir sorunun ayırt etme ve güçlük indeksleri ayrıca hesaplanmıştır. Bununla birlikte en yüksek puanı alan %27'lik üst grup ile en düşük puanı alan %27'lik alt grubun cevapları ayrıca ele alınmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre madde analizleri değerlendirildiğinde alanda fikirlerine başvuru alan beş alan uzmanın da görüşleri dikkate alınarak 5 ve 9. maddeler testten çıkarılmıştır. Çünkü ilgili maddeler madde güçlük indeksi ve madde ayırt etme indeksi açısından arzu edilen normal değerleri sağlayamamıştır. 1, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23. maddeleri kelime seçimi, test düzeni ve anlam bütünlüğü açısından düzenlenmiştir. Ön uygulamada 25 madde olan test, pilot uygulamada 24 maddeye indirgenmiştir. Test puanlarının ortalaması ön uygulamada 9,04 olarak bulunmuştur. Test puanlarının ortalaması pilot uygulamada 11,22 ve asıl uygulamada ise 12,8 olarak hesaplanmıştır. Alanyazındaki kriterlere göre 20 maddelik bir testin ortalamasının yaklaşık 10 olması arzu edilmektedir (Alkan Dilbaz, Özgelen & Yanpar Yelken, 2012). Bu açıdan değerlendirildiğinde yukarıda belirtilen değerlerin alanyazındaki kriterlere paralellik gösterdiği ve test geliştirme sürecinde beklentiyi karşılar düzeyde olduğu düşünülmektedir. Pilot uygulama sonuçlarına göre madde analizleri iki alan uzmanıyla ve araştırmacılar ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Maddelerin madde güçlük indeksi ve madde ayırt etme indeksi göz önüne alınarak testin 2, 9 ve 11. maddeleri revize edilmiş ve belirli alternatifler üretilmiştir. Diğer maddeler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Asıl uygulamada ise 24 maddeden oluşan test, madde kaybına uğramadan 24 madde ile sabit kalmıştır ve testin son hali elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Toplanan veriler transkript edilerek kodlanmış, kodlamalar ise matris oluşturularak analiz edilmiştir. Kod oluşturma sürecinde araştırmacılar farklı zaman dilimlerinde, tekrar verileri analiz etmiştir. Kodlardan temalara ulaşılmıştır. Bu süreçte matrisler aracılığı ile nitel verilerdeki örüntüler yakalanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulgular kısmında asıl uygulama bulgularına yer verilmiştir. Asıl uygulamanın nicel ve nitel yöntem kısmına ilişkin sonuçlar yorumlanarak sırasıyla verilmiştir. Öncelikle araştırmanın birinci kısmı olan nicel kısma yönelik veriler sunularak değişkenleri belirleme ve kontrol etme testinin madde analizleri verilmiştir. Ardından ikinci kısma yönelik veriler sunularak öğrencilerin teste yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Değişkenleri belirleme ve kontrol etme testi (DBVKET) asıl uygulamanın sonuçlarına göre yapılan madde analizleri Tablo 3 ve 4'te verilmiştir. Tablo 3'te değişkenleri belirleme ve kontrol etme testine (DBVKET) ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 3.

Nihai Teste İlişkin Betimsel İstatistikler

N	Ortalama	Mod	Standart Sapma	Varyans	Min	Max.	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı
548	12,8	9,00	5,66	32,00	1,00	24,00	0,22	-0,98

Tablo 3'teki sonuçlara göre testin ortalaması 12,8 olarak bulunmuştur. Puanların en düşüğü 1, en yükseği ise 24 olduğundan dizinin genişliği 23'tür. Testte medyan 9, mod 9, standart sapma 5,66 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4'te DBVKET maddelerinin konu alanlarına ve ölçtüğü beceri türüne dağılımına yer verilmiştir. Bununla birlikte test maddelerinin madde güçlük (p) ve madde ayırt etme (rjx) değerleri verilerek madde analizlerine yer verilmiştir. Teste dâhil edilecek maddelerin belirlenmesinde Tablo 4'te yer alan değerler ölçüt olarak alınmıştır.

Tablo 4.

Nihai Teste İlişkin Madde Analizleri

Madde No	Konu alanı	Ölçülen beceri	Madde güçlüğü (p)	Madde ayırt etme (rjx)	Sonuç
1	Fiziksel olaylar	Karma	0,38	0,43	Çok iyi
2	Fiziksel olaylar	Karma	0,50	0,60	Çok iyi
3	Canlılar ve yaşam	Hipotez kurma	0,66	0,44	İyi
4	Fiziksel olaylar	Karma	0,57	0,60	Çok iyi
5	Madde ve doğası	Bağımlı değişken	0,35	0,38	İyi
6	Canlılar ve yaşam	Karma	0,49	0,63	Çok iyi
7	----	Karma	0,48	0,58	Çok iyi
8	Fiziksel olaylar	Hipotez kurma	0,62	0,56	Çok iyi
9	Canlılar ve yaşam	Hipotez kurma	0,30	0,40	İyi
10	Canlılar ve yaşam	Bağımlı değişken	0,55	0,72	Çok iyi
11	Canlılar ve yaşam	Kontrol değişkeni	0,30	0,50	İyi
12	Canlılar ve yaşam	Bağımsız değişken	0,43	0,77	Çok iyi
13	Canlılar ve yaşam	Hipotez kurma	0,58	0,76	Çok iyi
14	Canlılar ve yaşam	Kontrol değişkeni	0,40	0,65	Çok iyi

15	Canlılar ve yaşam	Bağımlı değişken	0,52	0,80	Çok iyi
16	Canlılar ve yaşam	Bağımsız değişken	0,44	0,72	Çok iyi
17	Canlılar ve yaşam	Kontrol değişkeni	0,46	0,52	Çok iyi
18	Canlılar ve yaşam	Bağımlı değişken	0,54	0,73	Çok iyi
19	Canlılar ve yaşam	Hipotez kurma	0,56	0,60	Çok iyi
20	Canlılar ve yaşam	Bağımsız değişken	0,52	0,76	Çok iyi
21	Madde ve doğası	Hipotez kurma	0,35	0,43	Çok iyi
22	Madde ve doğası	Kontrol değişkeni	0,43	0,78	Çok iyi
23	Madde ve doğası	Bağımlı değişken	0,51	0,65	Çok iyi
24	Madde ve doğası	Bağımsız değişken	0,48	0,72	Çok iyi

Tablo 4 incelendiğinde, DBVKET içerisinde en fazla “canlılar ve yaşam” konu alanına yönelik test maddelerine yer verildiği görülmektedir. Bunun dışında “fiziksel olaylar ve madde ve doğası” test maddelerinin diğer konu alanları olduğu görülmektedir. Test maddelerinin ölçtüğü beceriler bağımlı değişken belirleyebilme, bağımsız değişken belirleyebilme, kontrol değişkeni belirleyebilme, uygun hipotezleri kurabilme ve karma sorular (bağımlı değişken, bağımsız değişken, hipotez kurabilme vb.) olarak sınıflandırılabilir. Tabloda ölçülen becerilerin dağılımının homojen olduğu söylenebilir. Madde analizine göre madde güçlük (p) ve madde ayırt etme indeksleri değerleri sonucunda 20 maddenin çok iyi, 4 maddenin iyi olduğu yorumu yapılabilir.

Analizler sonucunda elde edilen sonuçlara göre, DBVKET’ni oluşturan maddeler için madde güçlük indeksleri 0,3 ile 0,7 arasında değişmektedir. Testin ortama güçlüğü 0.50 değerindedir. Tablodaki verilere göre testte en zor maddeler olan 5. ve 21. maddenin güçlük indeksleri 0,35’dir. Bu değer katılımcıların %35’inin 5. ve 21. soruya doğru, %65’inin yanlış cevap verdiğini ifade etmektedir. En kolay madde ise 0,66 güçlük indeksi ile 3. maddedir. Genel itibarıyla, başarı testlerinde ortalama güçlük indeksinin 0,50 civarında olması beklenmektedir (Atılğan, Kan & Doğan, 2009; Gönen vd., 2011; Özçelik, 2010). Bu bakımdan DBVKET’nin ortalama güçlüğü 0,50 olarak bulunması bir testin gereklerinin karşılanması açısından önemlidir.

Maddelerin ayırt etme indeksi sonuçlarına bakıldığında, bu değer 0,3 (madde 5) ile 0,7 (madde 10, 12, 14, 17, 18, 22, 23 ve 24) aralığında olduğu görülmektedir. DBVKET’nin ortalama ayırt etme indeksi ise 0.58 olarak bulunmuştur. Bir testte maddelerin ayırt edicilik noktasında kabul görebilmesi için 0,30’dan büyük olması gerekmektedir (Kilmen, 2014). Bu kriterlere göre hazırlanan testten çıkarılması gereken bir madde bulunmadığı söylenebilir.

DBVKET'nin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla, KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Teste ait KR-20 güvenilirlik katsayısı bu çalışma için 0,86 olarak hesaplanmıştır. Araştırmalarda kullanılabilir ölçme araçları için güvenilirlik düzeyi alt sınırının 0,70 olması (Büyüköztürk, 2010; Özçelik, 2010; Pilten, 2008) gerekmektedir. Bu çalışmada bulunan 0,86 güvenilirlik oranı kabul edilebilir bir sonuç ortaya koymaktadır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, DBVKET'nin değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerilerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir test olduğuna işaret etmektedir.

Nitel Bulgular

Çalışmanın nitel kısmında 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 548 öğrenci arasından 53 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin % 20'si DBVKET'ni kolay, % 61'i orta ve %19'u zor olarak belirtmiştir. Testi kolay seviye olarak değerlendiren öğrenciler bu durumu başarılı olmaları; dersi dikkatle dinlemeleri ve çok soru çözmeleri ile ilişkilendirmişlerdir. Testi orta seviye olarak değerlendiren öğrenciler bu durumu ders çalışma ve konu hâkimiyetinin bulunması ile bağdaştırmışlardır. Testi zor olarak değerlendiren öğrenciler ise başarısız olmalarında; konuyu anlamamalarını ve ders çalışmamalarını sebep olarak göstermiştir. Teste yönelik bazı öğrenci ifadeleri alıntı olarak gösterilmektedir. Örneğin Ö₈ kodlu öğrenci; “Sorular şaşkırtıcı geldiği için zorlanıyorum.” şeklinde görüşünü açıklarken Ö₅₁ kodlu öğrenci “Değişkenleri belirleme konusunu anlamadığım için ve konu tekrarı yeterince yapmadığım için zorlanıyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. 53 öğrenci arasından üç öğrenci testi çok kolay bulmuş, bir öğrenci testi çok anlaşılır bulunduğunu dile getirmiştir. Şekil 2’de öğrenciler için değişkenleri belirlemede etkili olan faktörlere yer verilmiştir.



Şekil 2. Değişkenleri belirlemede etkili olan faktörler

Şekil 2’de çalışmada nitel verilerle öğrencilerin gözünden değişken belirlemede etkili olan faktörler sekiz temada toplanmıştır. Öğrenciler değişkenleri belirleyebilmek için konuya dair tecrübelerini en etkili faktör (%19) olarak

görmektedir. Test içerisinde örnek bir sorunun ve çözümünün bulunması (%15) öğrencilerin ikinci önemli bulduğu faktördür. Değişkenin ifade edilme şekli (% 6) üçüncü sırada etkili olan faktör olarak verilmiştir. Soruların yöneltildiği dil (%4) dördüncü sırada etkili olan faktör olarak verilmiştir. Öğrencilere soruların dolaysız yöneltilmiş olması, kitap okumaları, soru yapılarını bilmeleri ve soruyu sistemli bir yapıda çözmeleri değişkenleri belirlemede etkili olan faktörler arasındadır ve %2 orana sahiptir. Soruların çözümüne yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir. Örneğin Ö₂₅ kodlu öğrenci “*Soruların kendi özelliğini bilmemiz ve soruyu anlamamız gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirirken Ö₄₇ kodlu öğrenci “*Soruları düzenli bir şekilde okumamız ve anlamamız gerekir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 5’te öğrencilerin değişkenleri belirleme ve kontrol etme testine ilişkin zorlanma ve zorlanmama nedenleri verilmiştir.

Tablo 5.
Öğrencilerin Teste İlişkin Zorlanma/ Zorlanmama Nedenleri

Tema	Kodlar	f	%
Zorlanmama Nedenleri	Soruların kolay olması	10	19
	Benzer sorular ile daha önce karşılaşma	6	11
	Ders çalışma	6	11
	Konuyu anlama	6	11
	Soruyu anlama	2	4
	Şans	2	4
	Konuyu bilme	1	2
	Konu tekrarı yapma	1	2
	Soruyu hızlı kavrama	1	2
	Zekâ	1	2
Zorlanma Nedenleri	Soruyu anlamama	10	19
	Soruların zor olması	10	19
	Konuyu unutma	10	19
	Konuyu anlamama	8	15
	Ders çalışmama	8	15
	Konuyu bilmeme	7	13
	Konuyu dinlememe	2	4
	Heyecanlanma	2	4
	Az soru çözme	1	2
	Çeldiricilerin kuvvetli olması	1	2

Tablo 5’e göre öğrencilerin değişkenleri belirleme ve kontrol etmede zorlanma ya da zorlanmama nedenlerine bakıldığında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkat çekmektedir. Soruların kolay ve zor algılanmasının teste zorlanma ya da zorlanmama durumunu büyük oranda etkilediği görülmektedir. Ders çalışma zorlanma ve zorlanmama nedenlerinde büyük oranda verilen yanıtlar arasında olmuştur. Öğrencilerin kendilerini zeki ve şanslı görmesi zorlanmama nedenleri olarak belirtilmiş olup; bazı öğrenciler de soruda istenen sonucu hızlı kavradığını düşünmektedir. Heyecanlanma, az soru çözme ve konuları dinlememe, soruların çeldiricilerinin kuvvetli olması ve soruların dolaylı yöneltilmiş olması öğrencileri zorlayan diğer nedenler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin başarılı ve başarısız olma nedenleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Öğrencilerin Teste İlişkin Başarılı/Başarısız Olma Nedenleri

Tema	Kodlar	f	%
Başarılı Olma Nedenleri	Ders çalışma	19	36
	Dersi iyi dinleme	11	21
	Öğretmen faktörü	10	19
	Kitap okuma	9	17
	Konuyu anlama	6	11
	Soru çözmeye	4	8
	Konuyu bilme	3	6
	Soruların kolay olması	3	6
	Zekâ	3	6
	Şans	2	4
	Konu tekrarı yapma	2	4
	Başarısız Olma Nedenleri	Ders çalışmama	16
Soru çözmeme		8	15
Soruların zor olması		7	13
Tekrar yapmama		4	8
Konuyu anlamama		4	8
Ders dinlememe		3	6
Konuyu bilmeme		2	4
Çeldiricilerin kuvvetli olması		2	4
Dikkatsizlik		1	2

Tablo 6 incelendiğinde, ders çalışma en yüksek başarılı olma nedeni olarak belirlenirken; ders çalışmama en yüksek başarısız olma nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Dersi iyi dinleme öğrencilere göre başarılı olmadaki ikinci ölçüt olmaktadır. Öğretmenlerinin öğrencilerin testteki başarısında etkisi, üçüncü başarılı olma nedeni olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini zeki ve şanslı görmeleri de başarılı olma durumlarını etkilemektedir. Tablodaki sonuçlara göre kitap okuma başarılı olma nedenlerinden biridir. Soru çözmeme ikinci başarısız olma nedeni olarak görülmektedir. Soruların çözümünde yapılan dikkatsizlik başarısız olma nedeni olarak ifade edilmektedir.

Diğer görüşme sorularına verilen cevaplar sonucunda, sorular daha açık ifade edilirse öğrencilerin %74'ü soruları daha kolay cevaplandırabileceğini düşünmektedir. Öğrencilerin %64'ü değişkenleri belirleme ve kontrol etme testinde yer alan soruları daha önce karşılaştığı sorulara benzetmektedir. Bağımlı değişken yerine etkilenen/ölçülen değişken, bağımsız değişken yerine etkileyen/değiştirilen değişken denilirse soruyu öğrencilerin %50'sinin doğru cevaplandırabileceğini düşünmektedir. Değişkenleri belirleme ve kontrol etme konusunda öğrencilerin %44'ü kendini yeterli bulmaktadır. Ayrıca üç öğrenci değişkenleri belirleme ve kontrol etme konusunu anlayamadığını ve kendisini yetersiz bulduğunu görüşme formunda birkaç kez yansıtmışlardır. Öğrencilerin bazıları hem test için de hem de bu becerinin daha kolay kazandırılabilmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin

Ö₃₃ kodlu öğrenci “Değişkenleri belirleme konusu daha kolay yöntemlerle ve daha açık anlatılmalı, yoksa ben bir türlü öğrenemiyorum.” ifadelerini kullanırken Ö₅₀ kodlu öğrenci “Test zordu ancak, kitap okumam soruları çözmemdeki hızımı arttırdı.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö₄ kodlu öğrenci “Sorunun üzerine değişken türlerini yazmak soruyu kolay anlayıp cevaplandırmamı sağlayabilir. Ayrıca kitap okumak da bu testi daha kolay hale getirebilirdi.” cümleleri ile görüş belirtmiştir. Ö₂₁ kodlu öğrenci de “Test soruları bana üniversite sınav soruları gibi geldi. Paragrafların kısalması gerektiğini düşünüyorum.” diyerek geliştirilen test için önerilerde bulunmuştur.

Öğrenciler, genel olarak soruların daha açık yazılması gerektiğini ve metinlerin kısaltılması gerektiğini dile getiren önerilerde bulunmuştur. Öğrencilerin ders çalışmalarının, kitap okumalarının, soru yapısını önceden biliyor olmalarının değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisinde önemli unsurlar olduğu söylenebilir. Nicel bulgularda da paralel olarak kitap okumayan öğrencilerin puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Test ortalaması, madde güçlük ve ayırt etme indeksi verileri öğrencilerin bu ifadeleriyle tutarlılık göstermektedir. Bir diğer ifade ile nicel ve nitel bulguların birbirini desteklediği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisini ölçmek amacıyla bir test geliştirme hedeflenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre söz konusu amaca ulaşılabildiği ve 8. sınıf öğrencileri için değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir test geliştirildiği düşünülmektedir. Hem nicel boyutta; öğrencilerin DBVKET sonuçlarına göre yapılan madde analiz sonuçları hem de nitel boyutta; öğrencilerin DBVKET’ne yönelik görüşleri ile bahsedilen testin amacına hizmet ettiği söylenebilir. Bulgularda olduğu gibi bu kısımda da nicel ve nitel sonuçların irdelenmesi ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularında testin ortalama güçlüğü 0,50 bulunmuş ve KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,86 olarak hesaplanmıştır. Madde analizleri sonucunda ise test maddelerinin madde güçlük (p) ve madde ayırt etme (r_{tx}) indekslerine bakıldığında, test maddelerinin yeteri kadar iyi olduğu söylenebilir. Testin ortalaması 12,8 olarak hesaplanmıştır. Psikometrik açıdan testteki başarı ortalamasının %50 civarında olması beklenmektedir (Alkan Dilbaz, Özgelen & Yanpar Yelken, 2012). Bu açıdan değerlendirildiğinde 12,8 ortalama ile testin bu beklentiyi karşılar düzeyde olduğu söylenebilir. Bir diğer ifade ile öğrencilerin söz konusu beceride üst düzey performans gösteremediği ve orta düzeyde bir başarı gösterebildiği söylenebilir. Ayrıca testin geneli ve maddelerin güçlük durumu ele alındığında öğrencilerin test sonuçları bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirlemede daha az sıkıntı yaşadığını ancak, kontrol edilen değişkeni belirlemede, hipotez kurma ve bunları da içinde barındıran karma soruları çözmeye daha çok sıkıntı yaşadığını söylemek mümkündür. Alanyazında benzer bir sonuç Durmaz ve Mutlu’nun (2012) çalışmalarında da ifade

edilmiştir. Fen eğitiminde değişken belirleme becerisinin öğrenciler açısından sıkıntı oluşturan bir beceri olduğu sonucuna ilgili çalışmada ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin değişken belirlemeyi zor bulduğu ve genellikle değişken belirlemeden korktukları ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar saptanmıştır (Ateş, 2005; Anagün & Yaşar, 2009; Germann, Aram, Odom & Burke, 1996; Karamustafaoğlu, 2011; Seetee, Coll, Boonprakob & Dahsah, 2016). Bu nedenle değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisi bağlamında bu zorluğu ortadan kaldırmak adına konu alanlarına dağıtılmış bir şekilde öğrencilerde korku yaratmadan verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim geliştirilen bu teste farklı konu alanlarına uyarlanan test maddeleri yer almaktadır. Bununla birlikte alanyazında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ölçerken farklı konular kadar farklı soru tipleri kullanmanın ve bireysel farklılıklara odaklanmanın gerekliliği vurgulanmaktadır (Aktamış & Şahin Pekmez, 2011; Burns, Okey & Wise, 1985, Karslı & Ayas, 2013; Kılınç, 2018; Şardağ & Kocakulah 2016). Buradan hareketle farklı soru tipleriyle öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap ederek her öğrencinin soruları çözebileceği noktaları ele almasından bahsedilmektedir. Bu çalışmada farklı soru türleri (açık uçlu, çoktan seçmeli vb.) ile oluşturulmuş bir test hazırlanmamıştır. Ancak farklı veri toplama aracılığı ile bireysel farklılıkların ve öğrenci görüşlerinin ortaya çıkartılabildiği görülmüştür. Ayrıca bireysel farklılıkları göstermenin yanında nicel ve nitel boyutlardaki paralel ve tezatlıkları ortaya koyması ve bütüncül şekilde süreci göstermesi açısından söz konusu aşamaların hepsinin önemli olduğu söylenebilir. Örneğin nicel bulgularda öğrencilerin değişken belirleme becerisinde çok üst düzey bir performans gösteremediğinden bahsedilebilir. Buna karşın nitel bulgular sonucunda öğrencilerin çoğunun testi kolay bulduğu ve yüksek bir özgüven sergilediği belirlenmiştir. Bu noktada, nicel ve nitel bulgular arasında bir paralellikten bahsetmek güçtür. Bununla birlikte öğrencilerin test seviyesini belirlerken derse olan ilgilerinin belirleyici olduğu söylenebilir. Derse ilgisi olan ve olmayan öğrenci gruplarının her ikisi de testteki performanslarının fen bilimleri dersine ilgilerinden/ilgisizlikten kaynaklandığı ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda testi kolay olarak belirten öğrenciler (%21) başarılı olmalarını dersi dinlemeleri ve çok soru çözmeleri ve kitap okumaları ile ilişkilendirmişlerdir. Buna karşın testi zor olarak değerlendiren öğrenciler (%19) ise başarısız olmalarını konuyu anlamamalarını ve ders çalışmamalarını ve az soru çözmelerini sebep olarak göstermişlerdir. Nitel bulguları nicel bulgular da bu noktada desteklemektedir. Öğrenci ifadelerinde olduğu gibi testte %27'lik dilimin testte zorlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca görüşmelerde değişkenleri belirlerken etkili olan en önemli faktör değişken belirlemeye ilişkin tecrübeler olarak belirlenmiştir. Ateş ve Bahar (2002) değişkenlerin öğrenciler tarafından kolay anlaşılmasında kavramsal kargaşaya sebep olabilecek terminolojinin etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Bu çalışmada da DBVKET maddelerinin yazım dili ve deneyimleri öğrencilerin test başarısını etkileyen önemli faktörler olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte başka araştırmacılar tarafından da bu noktaya vurgu yapılmaktadır. Örneğin Bağcı Kılıç ve diğerleri (2009) çalışmalarında aşağıdaki öneriyi teklif etmektedir.

“Bağımlı, bağımsız, kontrol edilen değişkenler demek yerine farklı ve özellikle hiç bilmeyenleri dahi günlük anlamlarıyla doğru değişkene yönlendirecek seçenekler denenebilir... Örneğin bağımsız değişken yerine değiştirilen değişken, bağımlı değişken yerine gözlenen değişken, kontrol edilen değişken yerine kontrol altına alınan ifadeleri kullanılabilir”
(Bağcı Kılıç ve diğ., 2009).

Bu konudaki tek zorlanma sebebi elbette sadece dil faktörü değildir. Değişken belirleme konusunda başka sebepleri de inceleyen birçok çalışma (Anagün & Yaşar, 2009; Ateş, 2005; Çimen, 2018; Demirdağ, Altun, Fevzioglu & Akyıldız 2012; Griffiths & Thompson, 1993; Irwanto, Rohaeti & Prodjosantoso, 2018; Laçın Şimşek, 2010; Sermsirikarnjana, Kiddee & Pupat, 2017) alanyazında bulunmaktadır. Örneğin; Birinci Konur ve Yıldırım'ın (2016) ayrıca Durmaz ve Mutlu'nun (2012) çalışmalarında öğrencilerin üç değişkeni (bağımlı, bağımsız ve sabitlenen) birbiri yerine kullanabildiği ve kavram karmaşası yaşadığı dile getirilmektedir. Bu çalışmada da öğrenciler değişken belirlerken birtakım sorunlarla (dikkatsizlik, konuyu veya soruyu anlamama vb.) karşılaşmışlardır. Değişken kavramlarının ifade edilme şekillerinin değişken belirlemeyi etkileyen bir faktör olduğu araştırmada saptanan bir diğer noktadır. Katılımcılar değişken isimleri değiştiğinde soruyu daha kolay cevaplandırabileceklerini düşünmektedirler. Ancak diğer taraftan değişkenin açık ifadesi öğrenciyi sorudaki değişime yönlendirebilir ve bu da sorunun niteliğinde düşüşe sebep olabilir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen sonuçlarda öğrencilerin değişken belirleyebilme başarılarını fen bilimleri öğretmenleriyle ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilere göre öğretmenlerinin aktardığı farklı çözüm yolları, sorularda pratiklik ve hız kazanmalarına neden olmaktadır ve öğrenciler öğretmenleri sayesinde değişken belirleyebildiğini düşünmektedir. Bu bağlamda değişken belirleme becerisi öğrencilerin gözünden öğretmen profiliyle bağdaştırılabilmektedir (Akbar & Rustaman, 2011). Çünkü öğrencilere göre değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisi zaman içerisinde kazandırılacak bir beceridir. Öğretmenlerin hemen her konuda bağımlı ve bağımsız değişken kısmına vurgu yapması ile bu becerinin daha kolay kazandırılacağı düşünülmektedir. Alanyazında, öğrenci ifadelerini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Artayasa, Susilo, Lestari & Indriwati, 2017; Demirdağ, Altun, Fevzioglu & Akyıldız 2012; Laçın Şimşek, 2010; Maknun, Surtikanti, Munandar & Subahar, 2012; Pyle, 2008; Temiz, 2020; Zimmerman, 2000). İlgili çalışmalarda öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerine sahip olma durumu ve derslerinde yer verme sıklığı ile öğrencilerin aynı becerilere sahip olmasının sıkı bir ilişki içinde olduğu belirtilmektedir. Bir diğer ifade ile öğretmende bu becerilerin olmasının ve öğretmenin derslerinde bu beceriye yer vermesinin direkt olarak öğrencide de bu becerinin gelişmesinde etkili olacağı söylenebilir (Aydoğdu, 2015; Birinci Konur & Yıldırım, 2016; Çelik, 2013). Araştırma sonuçlarına göre aşağıda belirtilen iki öneri araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilebilir.

- Değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisi daha fazla soruyla test edilebilir ve ilköğretim kademesindeki konu alanlarına uyarlanabilir.
- Değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisini farklı değişkenler açısından ele alacak çalışmalar yürütülebilir. Belirlenen değişkenlerin etki gücüne ve değişkenler açısından ilişkilere odaklanan çalışmalar yürütülebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Kurallar

Çalışma sürecinde çıkar çatışması ilkelerine ve tüm etik kurallara uyulmuş olup etik kurul izin bilgileri aşağıda paylaşılmaktadır:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.08.2020

Etik değerlendirme belgesi toplantı sayısı: 08

Kaynakça

- Akbar, B., & Rustaman, N.Y. (2011). PGSD students' ability in science process skills and the development of the scoring instruments. *Jurnal Evaluasi Pendidikan*, 2(1), 27-39.
- Aktamış, H., & Şahin Pekmez, E. (2011). Fen ve teknoloji dersine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 192-205.
- Alkan Dilbaz, G., Özgelen, S., & Yanpar Yelken, T. (2012). Araştırma becerileri testinin (ABT) geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 306-332.
- Anagün, S.Ş., & Yaşar, Ş. (2009). Developing scientific process skills at science and technology course in fifth grade students. *Elementary Education Online*, 8(3), 843-865.
- Artayasa, I.P., Susilo, H., Lestari, U., & Indriwati, S.E. (2017). The effectiveness of the three levels of inquiry in improving teacher training students' science process skills. *Journal of Baltic Science Education*, 16(6), 908-918.
- Ateş, S. (2005). Öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme ve kontrol etme yeteneklerinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 21-39.
- Ateş, S., & Bahar, M. (2002, 16-18 Eylül). Araştırmacı fen öğretimi yaklaşımıyla sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bilimsel yöntem yeteneklerinin geliştirilmesi. [Sözlü bildiri]. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara, Türkiye.
- Atılğan H., Kan, A., & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ayas, A. (2009). Test geliştirme ve madde analizi. S. Çepni & S. Akyıldız, (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (p. 235-250). Celepler Matbaacılık.
- Aydın, Ö., & Kaptan F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 163-188.
- Aydınlı, E., Dökme, İ., Ünlü, Z.K., Öztürk, N., Demir, R., & Benli, E. (2011). Turkish elementary school students' performance on integrated science process skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3469-3475.
- Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi* (Tez No. 189837) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Aydoğdu, B. (2015). The investigation of science process skills of science teachers in terms of some variables. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 582-594.
- Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E., & Buldur, S. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 292-311.
- Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2012). Fen ve teknoloji dersi "kuvvet ve hareket" ünitesine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *E-international Journal of Educational Research*, 3(1), 49-52.
- Bailer, J., Ramig, J., & Ramsey, J.M. (1995). *Teaching science process skills (Good Apple science resource book for grades 6-8)*. Good Apple.
- Bağcı Kılıç, G., Yardımcı, E., & Metin, D. (2009). Fen öğretiminde değişkenler nasıl adlandırılabilir?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 13-26.
- Birinci Konur, K., & Yıldırım, N. (2016). Pre-service science and primary school teachers' identification of scientific process skills. *Universal Journal of Educational Research* 4(6), 1273-1281.
- Burns, J.C., Okey, J.R., & Wise, K.C. (1985). Development of an integrated process skill test: TIPSII. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(2), 169-177.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Carin, A.A. (1993). *Teaching science through discovery*. Macmillan Publishing Company.
- Celep, A., & Bacanak, A. (2013). Yüksek lisans yapan öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ve kazandırılması hakkındaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 56-78.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Çelik, P. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarısı, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 342322) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson D., & Turgut M.F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Çimen, R. (2018). *TIMSS soruları ile fen bilimleri öğretmen adaylarının mantıksal düşünme (akıl yürütme) becerilerinin belirlenmesi* (Tez No. 531071) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirdağ, B., Altun, E., Fevziöğlü, B., & Akyıldız, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik bilimsel süreç becerileri testi geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1887-1906.
- Durmaz, H., & Mutlu, S. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 124-150.
- Geban, Ö., Aşkar, P., & Özkan, İ. (1992). Effects of computer simulations and problem-solving approaches on high school students. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 5-10.
- Germann, P.J. (1994). Testing a model of science process skills acquisition: An interaction with parents' education, preferred language, gender, science attitude, cognitive development,

- academic ability, and biology knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(7), 749-783.
- Germann, P.J., Aram, R., Odom, A.L., & Burke, G. (1996). Student performance on asking questions, identifying variables, and formulating hypotheses. *School Science and Mathematics*, 96(4), 192-201.
- Griffiths, A.K., & Thompson, J. (1993). Secondary school students' understandings of scientific process: An Interview Study. *Research in Science & Technological Education*, 11, 15-26.
- Gönen, S., Kocakaya, S., & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 129-144.
- Irwanto, Rohaeti, E., & Prodjosantoso, A.K. (2018). Undergraduate students' science process skills in terms of some variables: A perspective from Indonesia. *Journal of Baltic Science Education*, 17(5), 751-764.
- Jurecki, K., & Wander, M. (2012). Science literacy, critical thinking and scientific literature: Guidelines for evaluating scientific literature in the classroom. *Journal of Geoscience Education*, 60(2), 100-105. doi:10.5408/11-221.1
- Karamustafaoğlu, S. (2011). Improving the science process skills ability of science student teachers using I diagrams. *Eurasian Journal of Physic and Chemistry Education*, 3(1), 26-38.
- Karlı, F., & Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 66-84.
- Kılınc, H. S. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması* (Tez No. 517649) [Yüksek lisans tezi., Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kilmen, S. (2014). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. N. Demirtaşlı, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (p. 373-395). Edge Akademi.
- Laçın Şimşek, C. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 433-445.
- Lakin, S., & Wellington, J. (1994). Who will teach the 'nature of science'? teachers' views of science and their implications for science education. *International Journal of Science education*, 16(2), 175-190.
- Lati, W., Supasorn, S., & Promarak, V. (2012). Enhancement of learning achievement and integrated science process skills using science inquiry learning activities of chemical reaction rates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4471-4475.
- Maknun, D., Surtikanti, R.R.A.K., Munandar, A., & Subahar, T. S. (2012). Essential skills and laboratory motoric competencies of biology student teachers in animal ecology practicum. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 1(2), 141-148.

- Martin, D.J. (1997). *Elementary science methods: a constructivist approach*. Delmar Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meriç, G., & Karatay, R. (2014). Ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(18), 653-669.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage
- Mohd Saat, R. (2004). The acquisition of integrated science process skills in a web-based learning environment. *Research in Science & Technological Education*, 22(1), 23-40.
- Morgan, D.L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362-376.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2007), *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: a framework for PISA 2006*, retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/assessingscientific-reading-and-mathematical-literacy_9789264026407-en.
- Öç, U. (2019). *Argümantasyona dayalı fen laboratuvarı uygulamalarının bilimsel süreç becerileri, laboratuvara yönelik tutum ve yaratıcılığa etkisi* (Tez No. 546606) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özçelik, D.A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.
- Öztürk, N., Tezel, O., & Acat, M.B. (2010). Science process skills levels of primary school seventh grade students in science and technology lesson. *Journal of Turkish Science Education*, 7(3), 15-28.
- Pilten, P. (2008). Matematiksel muhakemeyi değerlendirme ölçeği: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 297-316.
- Plano Clark, V., & Ivankova, N. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage.
- Prayitno, B.A., Corebima, D., Susilo, H., Zubaidah, S., & Ramli, M. (2017). Closing the science process skills gap between students with high and low level academic achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 266-277.
- Pyle, E.J. (2008). A model of inquiry for teaching earth science. *Electronic Journal of Science Education*, 12(2), 3-21.
- Rubin, R.L., & Norman, J.T. (1992). Systematic modeling versus the learning cycle: Comparative effects on integrated science process skill achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(7), 715-727.
- Seetee, N., Coll, R.K., Boonprakob, M., & Dahsah, C. (2016). Exploring integrated science process skills in chemistry of high school students. *Veridian E-Journal*, 9(4), 247-259.
- Serin, G. (2009). *Probleme dayalı öğrenme öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin fen başarısına, fen tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Tez No. 238628) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Sermisirikarnjana, P., Kiddee, K., & Pupat, P. (2017). An integrated science process skills needs assessment analysis for Thai vocational students and teachers. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 18(2), 1-25.
- Suryanti S., İbrahim M., & Lede N.S. (2018), Process skills approach to develop primary students' scientific literacy: a case study with low achieving students on water cycle, *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 296, 12-30, doi:10.1088/1757-899X/296/1/012030.
- Şahintepe, S. (2018). *Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin üstbilgi farkındalıklarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Tez No. 518444) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi- Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şardağ, M., & Kocakulah, A. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik bir bilimsel süreç becerileri testi geliştirme çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-32.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi
- Temiz, B.K., & Tan, M. (2007). Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme becerilerinin ölçülmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 151-174.
- Temiz, B.K. (2020). Assessing skills of identifying variables and formulating hypotheses using scenario-based multiple-choice questions. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(1), 1-17.
- Tosun, C. (2019). Scientific process skills test development within the topic “Matter and its Nature” and the predictive effect of different variables on 7th and 8th grade students' scientific process skill levels. *Chemistry Education Research and Practice*, 20, 160-174. doi: 10.1039/C8RP00071A
- 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 Başkanlığı Tez Merkezi.
- Turgut, M.F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. PegemA Yayıncılık.
- Üstün, U., Özdemir, E., Cansız, M., & Cansız, N. (2019). Türkiye'deki öğrencilerin fen okuryazarlığını etkileyen faktörler nelerdir? PISA 2015 verisine dayalı bir hiyerarşik doğrusal modelleme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Erken Görünüm*. doi: 10.16986/HUJE.2019050786.
- Yeany, R.H., Yap, K.C., & Padilla, M.J. (1986). Analyzing hierarchical relationships among modes of cognitive reasoning and integrated science process skills. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), 277-291.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, C. (2000). The development of scientific reasoning skills. *Developmental Review*, 20, 99-149.

Soru Geliştirmede Yararlanılan Kaynaklar

- Burns, J.C., Okey, J.R., & Wise, K.C. (1985). Development of an integrated process skill test: TIPSII. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(2), 169-177.

- Eba-Eğitim Bilişim Ağı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı,
<https://www.eba.gov.tr/video/izle/94845c2e1c3037d56425b85271438d52d3d8d2d09c001>.
- Kılınç, H.S. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin, Mersin Üniversitesi.
- TIMMS (2007). *TIMMS & PIRLS International Study Center. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
<https://pisavetimsssinavları.wordpress.com/2012/01/22/timss-2007-soruları>.
- TIMMS (2003). *TIMMS & PIRLS International Study Center. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
<https://pisavetimsssinavları.wordpress.com/2012/01/22/timss-2003-soruları>.

Extended Abstract

Contemporary science teaching attaches importance to scientific process skills and the science curriculum defines scientific process skills as a learning domain (MoNE, 2018). The main purpose of science education is to ensure that following the development of scientific process skills, students can apply them in different environments and develop scientific explanations and arguments from the data produced by these processes (Aydın and Kaptan, 2014). There are studies in the literature that classify scientific process skills into two categories as basic and integrated science process skills (Bailer, Ramig and Ramsey, 1995; Burns, Okey and Wise, 1985; Germann, 1994; Lakin and Wellington, 1994; Rubin and Norman, 1992; Mohd Saat, 2004; Yeany, Yap and Padilla, 1986). Some scientific process skills require higher level competences one of which is the skill of identifying and controlling variables. A variable is a feature that differs from one state to another, from one observation to another observation (Büyüköztürk, 2010).

This study aimed to develop a test to measure 8th graders' ability to identify and control variables from scientific process skills; namely "The Test for Identifying and Controlling Variables-TICV" which includes multiple choice items. In the study explanatory sequential design was used that it one of the mixed research designs. The main implementation of the test was conducted with 548 8th graders in Mersin Province. During the implementation, 54 students were interviewed. During the test development process, the studies relevant to "identifying variables" were examined and a pool of 30 items was built by consulting 4 experts to ensure content validity. Implementation was carried out in three phases as preliminary, pilot and actual implementation. The preliminary implementation was conducted with 21 8th graders in a secondary school in Mersin. The test, which was finalized with the help of item analysis, included 27 multiple-choice items. After the results obtained from the preliminary implementation, the number of items was reduced to 24. After the test, 8 students were interviewed through semi-structured interview to receive their views on the test. Following the preliminary implementation, pilot study was conducted with 437 8th graders in Mersin Province. As a result of item analysis, 3 questions in the test

were revised and the number of items remained as 24. During the pilot implementation, 38 students were interviewed. The factors that determined students' test levels and the reasons for finding the test difficult or easy were determined. The KR-20 value of the pilot implementation was found to be 0.86. As a result of the interviews conducted after the pilot implementation, it was found that the students who were interested in science classes and who read books found the test understandable whereas the students who professed disinterest in science classes and who did not regularly read books did not find the test understandable.

Results showed that students had low levels skills in identifying and controlling variables. In the literature, a similar finding was obtained in the study conducted by Durmaz and Mutlu (2012). The skill of identifying and controlling variables in science education is an issue that poses a problem for students and teachers. The study concluded that students found it difficult to identify variables and they were generally apprehensive in doing so. Similar results were found in the studies in the literature (Ateş, 2005; Ateş and Bahar, 2002; Griffiths and Thompson, 1993; Germann, Aram, Odom and Burke, 1996).

Based on students' test results, it was concluded that students had little problem in identifying dependent and independent variables, but they had issues in identifying the controlled variable, forming hypotheses and solving complex problems that included the previously cited elements. According to item analysis, it can be argued that test items were good enough when item difficulty (p) and item discrimination index (r) indexes were taken into consideration. The average difficulty of the test which consisted of 24 items was calculated to be 0.50 and the KR-20 reliability coefficient was 0.86. It was determined that most of the students found the test easy. It can be argued that the students' interest in science classes was the determinant factor in their test levels. In this context, based on item analysis results, it can be argued that the test is a viable test that can serve its purpose.

This study found that experience was the most important factor in identifying variables. The students encountered some problems (carelessness, not understanding the subject or the question, etc.) while identifying variables. Another finding obtained by this study concluded that the manner through which the concept of variable was expressed affected identification of variables. It was observed that students associated their achievement in identifying variables with science teachers. The skill of identifying and controlling variables can be gained over time. It was found that students did not consider themselves sufficient in terms of many factors that could be effective in identifying variables. The results of item analysis for The Test for Identifying and Controlling Variables showed the test to be a viable and applicable test. The results of student interviews presented that students associated their status in identifying variables with experience while they associated their achievement in the test with the amount of studying they accomplish.

EK 1: Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Testi (DBVKET)

Soru 1: Hasan ve Ahmet bir parkta oynamaktadırlar. Ahmet, oyun sahasındaki kaydırdan mermer parçasını aşağıya doğru bırakır. Hasan, eğer mermer parçası daha yüksek kaydırdan aşağı yuvarlanırsa daha hızlı hareket edebileceğini Ahmet'e söyler. Öğrencilerin tartışması, aşağıdaki araştırma sorusuna yol açmaktadır. Tartışmaya şahit olan Hasan ve Ahmet'in arkadaşları yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerden hangisi yanlış yorum yapmıştır?

Araştırma sorusu: Bir mermer parçası, bir rampanın kaydırak yüksekliği değiştiği zaman kaymaya bırakıldığında hızı ne olur?

- A) Nazlı: Araştırmanın hipotezi 'Rampanın yüksekliği arttıkça mermer parçasının hızı artar.' olabilir.
- B) Burak: Mermer parçasının hızı bağımlı değişkendir.
- C) Selim: Kaydırak yüzeyi bağımsız değişkendir.
- D) Elif: Kaydırak yüzeyi, mermer parçasının bırakılma noktası kontrol edilen değişkenlerdir

Soru 2: Melisa, karlı bir günde bir kamyonun yol üzerine tuz serpelediğini fark eder. Kamyon, Melisa'nın evini geçtikten sonra Melisa kamyonun geçtiği yola gidip, gözlem yapar. Melisa gözleminden, yürüttüğü deney için aşağıdaki araştırma sorusunu oluşturmuştur.

Araştırma Sorusu: Eğer buza tuz eklenirse nasıl bir durum gözlenir? Tabloda hangi satırda hata vardır?

A)	Hipotez	Buza tuz eklenirse buz daha çabuk erir.
B)	Bağımlı Değişken	Eriyen buzun miktarı
C)	Bağımsız Değişken	Tuz eklenmesi
D)	Kontrol Edilen Değişken	Buzun erime süresi



Soru 3:

Kum, toprak ve su

Bir öğrenci, bitkilerin sağlıklı büyümesi için toprakta kum bulunması gerektiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini test etmek için aynı tür ve özellikte iki saksı bitkisi kullanır. Saksı bitkilerinden birini yukarıdaki gibi hazırlamıştır. Buna göre, ikinci saksı bitkisi aşağıdakilerden hangisi gibi hazırlanmalıdır? (Deneylerde kullanılan kum, su ve toprağın miktarı ve özellikleri ile ortam sıcaklığı özdeş tutulacaktır.)

A)



Kum ve su

B)



Karanlık dolapta kum, toprak ve su

C)



Karanlık dolapta toprak ve su

D)



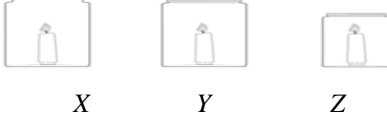
Toprak ve su

Soru 4: Aşağıda basit elektrik devresi sembolize edilmiştir. Basit elektrik devresinde hipotezler oluşturulacak ve yapılan değişikliklerle hipotezler sınanacaktır. Yapılan değişikliğe göre değişkenler belirtilmiştir. Tabloda hangi satırda hata vardır?



	Yapılan Değişiklik	Kontrollü Değişken	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken
A	Ampul sayısının değiştirilmesi	Pil sayısı	Ampul sayısı	Ampulün parlaklığı
B	Bağlantı kablosunun kısaltılması	Ampul sayısı	Bağlantı kablosunun çeşidi	Ampulün sayısının değiştirilmesi
C	Bağlantı kablosunun uzunluğunun arttırılması	Pil sayısı	Bağlantı kablosunun uzunluğu	Ampulün parlaklığı
D	Pil sayısının değiştirilmesi	Ampul sayısı	Pil sayısı	Ampulün parlaklığı

Soru 5: Üç özdeş mum şekilde gösterildiği gibi kavanozlara yerleştirilir ve aynı anda yakılır. Y ve Z kavanozlarının kapağı kapatılırken, X kavanozunun kapağı ise açık bırakılır. Bu deneyin bağımlı değişkeni hangisidir?



- A) Mumun büyüklüğü
 B) Mumun erime hızı
 C) Mumun erime süresi
 D) Kabın büyüklüğü

Soru 6: Bir çiftçi yetiştirdiği domates fidanlarına X türünde bir böceğin zarar verdiğini fark ediyor ve böceklerin domates fidanlarına verdiği zarardan kurtulmak istiyor. Bir arkadaşı zirai ilaç olarak 'böcek kovucu pudra' kullanmasını tavsiye ederken, ilçe ziraat mühendisi 'domates koruyucu sprej' tavsiye ediyor. Çiftçi iki ilacı da satın alıyor. Bahçesindeki fidanlardan üç tanesini böcek kovucu pudra ile diğer üç tanesini de domates koruyucu sprej ile ilaçlıyor. Çiftçi ilaçladığı domates fidanlarının üzerlerindeki ölmüş olan X türü böcekleri sayarak deneyi için veri topluyor. Deneye göre hangisi doğru verilmiştir?

- A) **Bağımlı Değişken:** Zirai ilaç türü
 B) **Bağımsız Değişken:** Ölmüş böcek sayısı (X)
 C) **Kontrol Edilen Değişken:** Domates fidanı türü
 D) **Hipotez:** Aynı domates fidanlarına birden fazla zirai ilaç kullanılırsa böcek sayısı değişir.

Soru 7:

s	p
0	0
1	5
2	10
3	15

Matematik sınavında doğru cevapladığınız her soru için 5 puan kazanıyorsunuz. Yukarıdaki tabloda s doğru cevapladığınız soru sayısını, p ise toplam puanınızı yani sınav sonucunuzu veriyor. Bu iki değişken arasındaki ilişki ise aşağıdaki eşitlik ile ifade edilmiştir.

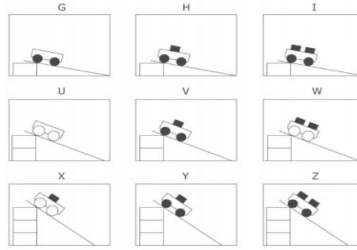
$$p = 5s$$

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Bunların sırasıyla hangi değişken türüne ait olduğunu bulup, işaretleyiniz.

Alınan puan (p)- doğru cevap sayısı (s)- her soruya verilen puan (5 puanı)

- A) Bağımlı değişken - bağımsız değişken- kontrol değişkeni
 B) Bağımsız değişken - bağımlı değişken- kontrol değişkeni
 C) Bağımsız değişken - kontrol değişkeni- bağımlı değişken
 D) Kontrol değişkeni - bağımlı değişken- bağımsız değişken

Soru 8: Şekillerde, Osman'ın iki farklı boyutta tekerleğe ve farklı sayıda eşit kütleli bloğa sahip arabalarla gerçekleştirdiği denemeler gösterilmektedir. Tüm denemelerde arabaları, aynı rampaları kullanarak değişik yüksekliklerden bırakmıştır. Test etmek istediği düşünce şudur: “ Arabanın bırakıldığı yükseklik artarsa, araba zemine daha büyük hızla ulaşır.” Buna göre hangi üç denemeyi karşılaştırmalıdır?



- A) G, H ve I
 B) I, W ve Z
 C) I, V ve X
 D) H, V ve Y

(9–12 arası soruları metne göre cevaplayınız.)

Beslenme uzmanları, 65 yaşını aşmış kişiler arasından rastgele seçilmiş olan 100 kişilik bir gözlem grubunun aldığı günlük C-vitamini oranını değiştirebilirler. Bu gözlem grubunun yarısı, 15 yıl gibi uzun bir dönemde yüksek dozda (2000mg) C-vitamini tableti almaları ve diğer yarısının da C vitamini almamaları sağlanmıştır. Yüksek C-vitamini dozu alanların gribe yakalanma sıklığı ve C-vitamini almayanların gribe yakalanma sıklığı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve yüksek dozda C vitamini tableti kullanan kişilerin gribe yakalanma sıklığının, C-vitamini almayan kişilere göre daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

Soru 9: Bu deneyde deney sonuçlarının doğruladığı hipotez hangisidir?

- A) Vücuda alınan C vitamini miktarı artarsa gribe yakalanma oranı artar.
 B) Vücuda alınan C vitamini miktarı artarsa gribe yakalanma sıklığı azalır.
 C) Vücuda alınan C vitamini miktarı azalırsa gribe yakalanma sıklığı azalır.
 D) Vücuda alınan C vitamini miktarı gribe yakalanma oranını etkilemez.

Soru 10: Bu araştırmada sizce bağımlı değişken hangisidir?

- A) Alınan C vitamini miktarı
- B) C vitamini alma süresi
- C) C vitaminini toz halinde almaları
- D) Gribe yakalanma sıklığı

Soru 11: Sizce araştırmanın kontrol değişkeni hangisidir?

- A) C vitamini almaları
- B) Gribe yakalanma sıklığı
- C) Kişilerin 65 yaş üstü kişilerden seçilmesi
- D) C vitaminini toz halinde almaları

Soru 12: Sizce araştırmadaki bağımsız değişken hangisidir?

- A) Gribe yakalanma sıklığı
- B) Alınan C vitamini miktarı
- C) Kişilerin 65 yaş üstü kişilerden seçilmesi
- D) C vitamini alma süresi

(13–16 arası soruları metne göre cevaplayınız.)

Toprağa karıştırılan yaprakların domates üretimine etkisi araştırılmaktadır. Araştırmada dört saksıya aynı miktarda ve tipte toprak konulmuştur. Fakat birinci saksıdaki toprağa 15 kg, ikinciye 10 kg, üçüncüye ise 5 kg çürümüş yaprak karıştırılmıştır. Dördüncü saksıdaki toprağa çürümüş yaprak karıştırılmamıştır. Daha sonra bu saksılara domates ekilmiştir. Bütün saksılar güneşe konmuş ve aynı miktarda sulanmıştır. Her saksıdan elde edilen domates tartılmış ve kaydedilmiştir.

Soru 13: Bu araştırmada sizce sınanan hipotez hangisidir?

- A) Bitkiler güneşten ne kadar çok ışık alırlarsa, o kadar fazla domates verirler.
- B) Saksılar ne kadar büyük olursa, karıştırılan yaprak miktarı o kadar fazla olur.
- C) Saksılar ne kadar çok sulanırsa, içlerindeki yapraklar o kadar çabuk çürür.
- D) Toprağa ne kadar çok çürük yaprak karıştırılırsa, o kadar fazla domates elde edilir.

Soru 14: Sizce bu araştırmada kontrol edilen değişken hangisidir?

- A) Her saksıdan elde edilen domates miktarı
- B) Saksılara karıştırılan yaprak miktarı
- C) Yaprak çeşidi
- D) Saksıların sulanma miktarı

Soru 15: Sizce araştırmada bağımlı değişken hangisidir?

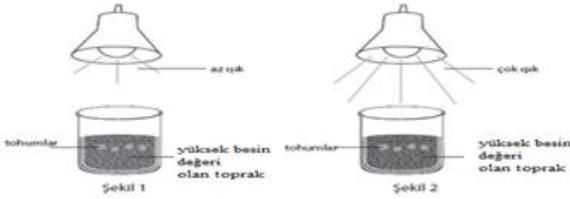
- A) Her saksıdan elde edilen domates miktarı
- B) Saksılara karıştırılan yaprak miktarı
- C) Saksılardaki toprak miktarı
- D) Saksıların sulanma miktarı

Soru 16: Sizce araştırmada bağımsız değişken hangisidir?

- A) Her saksıdan elde edilen domates miktarı
- B) Saksılara karıştırılan yaprak miktarı
- C) Saksılardaki toprak miktarı
- D) Çürümüş yaprak karıştırılan saksı sayısı

(17–20 arası soruları metne göre cevaplandırınız.)

Fırat'ın bir paket içinde genetik yapısı aynı olan bezelye tohumları vardır. Bunlar bir tür uzun gövdeli bezelye bitkisi tohumudur. Fırat bu bezelye tohumlarından dört tanesini Şekil 1'de gösterilen koşullardaki bir kaba, diğer dört tanesini de Şekil 2'de gösterilen koşullardaki bir kaba eker. Tohumları her gün sular. Bezelye bitkilerinin büyüme süreleri değişiklik göstermiştir. Buna göre;



Soru 17: Sizce araştırmanın kontrol değişkeni hangisi olamaz?

- A) Işık miktarı
- B) Sulama miktarı
- C) Tohum cinsi
- D) Tohum büyüklüğü

Soru 18: Sizce araştırmada bağımlı değişken hangisidir?

- A) Bezelye bitkisinin büyüme süresi
- B) Besin değeri
- C) Sulama zamanı
- D) Işık miktarı

Soru 19: Bu araştırmada sizce sınanan hipotez hangisidir?

- A) Maruz bırakılan ışık miktarı bitki tohumlarının büyüme sürelerini etkiler.
- B) Işık miktarı artarsa bitkinin büyüme miktarı artar
- C) Işık miktarı azalursa bitkinin büyüme miktarı azalır.
- D) Besin değerinin düşük veya yüksek olması bitki tohumlarının büyüme sürelerini etkiler.

Soru 20: Sizce araştırmada bağımsız değişken hangisidir?

- A) Bezelye bitkisinin büyüme süresi
- B) Besin değeri
- C) Işık miktarı
- D) Sulama miktarı

(21–24 numaralı soruları metne göre cevaplayınız.)

8-B sınıfı Asitler ve Bazlar konusunda turnusol kâğıdıyla deney yapmaktadırlar. Eşit büyüklükte olan turnusol kağıtlarına madde sürülüp, kağıttaki etkisine göre asit veya baz olduklarına karar vereceklerdir. Limon sürülünce turnusol kâğıdının kırmızı renk aldığını, diş macunu sürülünce turnusol kâğıdının mavi renk aldığını gözlemlemişlerdir. Sinem Öğretmen deney sonuçlarından sonra öğrencilerden değişkenleri belirlemelerini istemiştir.

Soru 21: Bu araştırmada deney sonuçlarının doğruladığı hipotez hangisidir?

- A) Turnusol kağıdına asit veya baz damlatılırsa renk değişimi gözlenmez.
- B) Turnusol kağıdına asit damlatılırsa kırmızı renk, baz damlatılırsa mavi/mor renk alır.
- C) Turnusol kağıdına asit damlatılırsa yeşil renk, baz damlatılırsa kırmızı renk alır.
- D) Turnusol kağıdına asit veya baz damlatılırsa renk değişimi gözlenir.

Soru 22: Sizce bu araştırmada kontrol edilen değişken hangisidir?

- A) Turnusol kâğıdının büyüklüğü
- B) Madde sayısı
- C) Madde cinsi
- D) Turnusol kâğıdındaki renk değişimi

Soru 23: Sizce araştırmada bağımlı değişken hangisidir?

- A) Madde cinsi
- B) Madde sayısı
- C) Turnusol kâğıdındaki renk değişimi
- D) Turnusol kâğıdı büyüklüğü

Soru 24: Sizce araştırmada bağımsız değişken hangisidir?

- A) Turnusol kâğıdındaki renk değişimi
- B) Madde cinsi
- C) Turnusol kâğıdının ilk rengi
- D) Madde sayısı

Cevap Anahtarı

1-C	2-D	3-D	4-B	5-C	6-C
7-A	8-D	9-B	10-D	11-C	12-B
13-D	14-D	15-A	16-B	17-A	18-A
19-A	20-C	21-B	22-A	23-C	24-B

EK 2: Görüşme Soruları

- Değişken belirleme testini seviye olarak nasıl tanımlarsınız?
- Değişkenleri rahatça belirleyebilmek için etkili olan faktörler sizce nedir?
 - Sana kolay gelen sorularda neden zorlanmamış olabilirsin?
 - Bu durumda başarılı olmanı neye bağlayabilirsin?
- Soru dolaylı (daha üstü kapalı) bir şekilde sorulsa soruyu doğru cevaplandırabileceğini düşünür müsün? Soruyu daha kolay anlayıp cevaplandırmanı sağlayacak bir yol olabilir mi? Herhangi bir önerin var mı?
 - Sana zor gelen sorularda neden zorlanmış olabilirsin?
 - Bu durumda başarısız olmanı neye bağlayabilirsin?
 - Soruda bağımlı değişken yerine etkilenen/ölçülen değişken, bağımsız değişken yerine etkileyen/değiştirilen denilirse, soruyu doğru cevaplayabileceğini düşünür müsün?
- Sorular daha açık ifade edilseydi, daha kolay cevaplandırabilir miydin? Bu durumda senin cevabın, performansın ya da başarının ne yönde değişeceğini düşünüyorsun?
- Soruyu daha kolay anlayıp cevaplandırmanı sağlayacak bir yol olabilir mi? Herhangi bir önerin var mı?
- Değişkenleri belirlemede kendini yeterli buluyor musun?
- Değişken belirleme testi soruları daha önce karşılaştığınız sorulara benziyor muydu?

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Edip Tut*, Ceren Çevik Kansu**

Makale Geliş Tarihi: 05/06/2020

Makale Kabul Tarihi: 07/03/2021

DOI: 10.35675/befdergi.748339

Öz


Bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen bu çalışmanın araştırma evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde bulunan sınıf öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kruskal Wallis H testi, bağımsız gruplar için t testi ile Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı; not ortalaması için üstünde olan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının not ortalaması için altında olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ayda bir kitaptan fazla okuyan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ayda bir kitap ve daha azını okuyan öğrencilere oranla daha düşük sosyal medya bağımlılığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, sınıf öğretmeni adayı, sosyal medya, sosyal medya bağımlılığı

Examination of Social Media Addiction Levels of Preservice Classroom Teachers According to Some Variables

Abstract

The aim of this study was to determine the effect of grade level, grade point average GPA, and the average number of books read in a year on social media addiction among preservice classroom teachers. The study population of the study carried out in the scanning model consisted of all students of the department of classroom education of a public university within the 2019-2020 academic year. Data were collected using the Social Media Addiction Scale (SMAS) and analyzed using an independent groups t test, and the Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests. Participants' SMAS scores did not significantly differ by grade level. Participants with a GPA greater than 3 had a higher arithmetic SMAS score than those with a

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun, Türkiye, ediptut@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2191-6539 

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun, Türkiye, ceren.ckansu@omu.edu.tr, ORCID:0000-0003-4444-7165 

Kaynak Gösterme: Tut, E., & Çevik Kansu, C. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 443-459.

GPA less than 3, which was however statistically insignificant. On the other hand, participants who read more than one book per month had significantly lower SMAS scores than those who read one book or less per month.

Keywords: *Classroom teaching, preservice classroom teacher, social media, social media addiction*

Giriş

İletişim, geçmişten günümüze, sosyal bir varlık olan insanın hayatında en önemli ihtiyaçlardan biri olmuştur. İletişim kurma becerisi bireylerin duygu, düşünce aktarımını sağlamakta ve toplumsallaşmaya hizmet etmektedir (İliş, 2018). Birbirleri ile daima iletişim kurma ihtiyacı içinde olan (Alican & Saban, 2013) insanların bireyler arası iletişimi belirli kanallarla sağlanmaktadır. İletişimi sağlayan bu kanallar ise zaman içerisinde yaşanan gelişmelerden etkilenmiş, değişmiştir. İnsanların iletişim biçimini etkileyen en büyük etmenlerin teknoloji ve internet olduğu kabul edilmektedir. Özellikle internetin icadı ve kullanımının artmasıyla insanlar arası iletişimi sağlayabilecek ve kolaylaştırabilecek birçok farklı platform ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu gelişmelerle toplumun dijitalleşmeye doğru yöneldiği ve dolayısıyla da sosyal ilişkilerin de dijital alana transfer edildiği görülmektedir.

20. yüzyılın en önemli olaylarından biri de internetin bulunması ve insanlığın hizmetine sunulması olduğu düşünülmektedir (Solmaz, Tekin, Herzem & Demir, 2013). İnternet, eşzamanlı ve mekândan bağımsız bir şekilde bilgisayar ağlarının, büyük kitleleri sanal dünyada birleştirebileceği tarzda dev bir ortamı oluşturmuştur (Yılmazsoy & Kahraman, 2017). İnternetin bu getirileri; insanların hızlı ve etkili bir iletişim sürecine girmelerine, ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre o alanlardaki gelişmeleri takip edebilmelerine, kendi deneyim ve görüşlerini diğer kullanıcılarla paylaşabilmelerine imkân tanımaktadır (Sarsar, Başbay & Başbay, 2015).

1995 yılında kullanılmaya başlanan ve internetin ilk aşamasını oluşturan Web 1.0 kavramı insanların, bilgileri edilgen bir şekilde ve tek yönlü olarak almasını sağlayan (Ergenç, 2011) sanal ortamları ifade etmektedir. Web 1.0 temelli sanal ortamlarda kullanıcılar sadece okuyucu ve belirli kanallardan aktarılan bilginin alıcısı konumundaydı (Alican & Saban, 2013). İleriki dönemlerde ise Web 2.0'ın ortaya çıkışı ile Web 1.0'ın tek yönlülüğü yıkılmış ve bu gelişme çift yönlü bilgi akışına olanak sağlamıştır. Bu yönde evrimleşen teknoloji; sahip olduğu etkileşim platformlarıyla iletişim sürecini tek yönlülükten kurtarmış, çok yönlü, demokratik ve eşit düzeyde imkân tanıyan 'iletişim'e dönüştürmüştür (Tuncer, 2013). Web 2.0, kullanıcıların içerik paylaşımı yapabildikleri, içeriklere müdahale edebildiği ve dönütler alabildiği sanal ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Bat, 2012). Sanal ortamlar, Web 2.0 teknolojisi ile diğer kullanıcılar ve ağlar ile etkileşime girilmesine ve bireylerin daha aktif olmasına imkân veren dinamik bir yapı haline gelmiştir (Ergenç, 2011).

Sosyal ağ siteleri, Web 2.0 teknolojisinin önemli bileşenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Karal & Kokoç, 2010). Hatta bazı araştırmacılar (Mason & Rennie, 2008) Web 2.0 ile sosyal medya kavramlarının veya Web 2.0 ile sosyal yazılım kavramlarının (Ellison & Boyd, 2013; Ravenscroft, 2009) birbiri yerine kullanılabilir kavramlar olduğunu belirtmişlerdir. Brown (2012) ise Web 2.0'ı sosyal Web olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlamaların ortak noktası olan sosyallik, Web 2.0 temeline dayanan sanal ortamların iletişim biçimimize etkisini anlamamız noktasında bize ipucu vermektedir.

Web 2.0 teknolojisi ile hayatımıza giren sosyal medya; topluluğu merkeze alan Web sitelerinde bilgi, deneyim ve görüşlerin paylaşılmasıyla alakalıdır (Küçükali, 2016). Sosyal medya, zaman ve mekândan bağımsız olarak, paylaşmanın ve tartışmanın esas olduğu insani bir iletişim biçimidir (Vural & Bat, 2010) ve özgünlüğü, kişilerin içerik yaratabilmesi, var olan içeriklere yorumda bulunabilmesi veya katkı sağlayabilmesinden kaynaklanmaktadır (Scott, 2010). Joosten'e (2012) göre sosyal medya kavramı geniş bir anlam taşımakta ve etkileşim ve iletişime bağlı her türlü teknolojik sistemi kapsamaktadır.

Sosyal medya kavramının daha net anlaşılabilmesi için sosyal medya araçlarının bilinmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen sosyal medya araçları birçok araştırmacı tarafından gruplara ayrılarak belirtilmiştir (Akar, 2010; Greenhow, 2011; Gruzd, Staves & Wilk, 2012; Kaplan & Haenlein, 2010). İlgili literatürden yola çıkarak; Facebook, LinkedIn gibi sosyal ağların, bloglar ve Twitter gibi miniblogların, wikilerin, Foursquare ve Delicious gibi sosyal işaretleme sitelerinin, Youtube gibi medya paylaşım sitelerinin, Slideshare gibi sunum paylaşım sitelerinin ve PubG gibi sanal oyun dünyalarının sosyal medya kapsamında değerlendirildiği söylenebilir.

Teknolojinin giderek kişi ve toplum arasındaki ilişkiye odaklanması, bireylerin sosyalleşme tarzlarında değişikliğe neden olmuş ve yeni bir sosyalleşme tarzının doğumuna zemin hazırlamıştır (Aydın, 2016). Sosyal ağlar ve sosyal medya gibi kavramların ortaya çıktığı günümüzde bireyler yeni arkadaşlar, yeni iş bağlantıları ve hatta evliliklerini bile gerçekleştirir hale gelmiştir (Özşahin, 2019). Günümüzde özellikle genç nüfusun birbirleri arasındaki iletişimi büyük oranda sosyal ağ siteleri vasıtasıyla gerçekleştirmekte ve bu sitelere olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır (Ahn, 2011). Kullanımı hızla yaygınlaşan sosyal medya ortamlarında farklı zaman dilimlerinde ve farklı mekânlarda bulunan kişilerin, dünyanın neresinde olursa olsunlar eş zamanlı bir şekilde karşılıklı olarak, sözcükler, görseller ve videolar ile etkileşim halinde olabilmelerini sağlamakta, geniş kitleleri ve farklı yaş gruplarından bireyleri etkisi altına almaktadır (Soysal, 2019).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda da sosyal medya kullanma yaşına yönelik veriler yer almaktadır. İcgin (2018), yaptığı çalışmada sosyal medyanın üniversite öğrencileri arasında yüksek düzeyde kullanıldığını belirtmiştir. Öte yandan Aydın (2016) tarafından 4000'den fazla katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada da internet

kullanıcılarının büyük çoğunluğunun 16-24 yaş aralığında olduğu ve internet kullanımı ile sosyal medya kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Sosyal medya kullanım yaşının özellikle lise ve üniversite çağındaki gençler arasında yoğunlaştığı görülmekte ve bu durum, sosyal medya kullanımının, bu yaş aralığındaki bireyler özelinde eğitim açısından avantaj ve dezavantajlarının araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Haberleşme, sosyalleşme ve bilgi edinme gibi noktalarda fayda sağladığı bilinen sosyal medyanın fazla kullanımının, sosyal medya bağımlılığına neden olduğu bilinmektedir. Günay (2017) Trakya Üniversitesi Tıp, Sağlık Bilimleri, Eczacılık, Diş Hekimliği Fakültelerinde öğrenim gören 1507 lisans öğrencisinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve sosyo-demografik özellikler, benlik saygı düzeyleri, üniversite uyum düzeyleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, sosyal medya kullanan katılımcıların 1041'inde (%70,7) sosyal medya bağımlılığı olduğu tespit edilmiştir. Sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu bağımlılığın hayatı olumsuz etkilediği, bireylerin uykusuz kalarak günlük işlerini aksattığı, evlilik hayatı ile ilgili problemlere yol açtığı ortaya konulmuştur (Çam & İşbulan, 2012; Kuss & Griffiths, 2011; Tutgun-Ünal, 2015). Ayrıca Balcı ve Gölcü (2013) tarafından yapılan bir çalışmada bireylerin yalnızlık seviyeleri ile sosyal medya kullanım süresi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, sanal ortamda sosyalleşmeye çalışan bireyin gerçek hayatta daha yalnız olduğu belirtilmiştir.

Bireylerin hayatında bu denli önemli bir yere sahip olduğu düşünülen sosyal medyanın, insan hayatının her boyutuna etki edebileceği aşikârdır. Bu boyutlardan bir tanesi de eğitim ve öğrencilerin akademik başarısıdır. Eğitimin, okulların yanında iş yerinde, sokakta, oyun oynarken, ailede kısaca her yerde gerçekleşen bir olgu olduğu (Kıroğlu, 2014) düşünüldüğünde, bireylerin hayatında yer edinen sosyal medyanın da eğitime etki edebileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, farklı yaş gruplarına yönelik sosyal medya ve eğitim ilişkisini ele alan çalışmaların bulunduğu (Al-Menayes, 2015; Apuke, 2016; Asemah, Okpanachi & Edegoh, 2013; Chris, 2015; Çarkçı, 2019; Flanigan & Babchuk, 2015; Giunchiglia, Zeni, Gobbi, Bignotti & Bison., 2018; Habes, Alghizzawi, Khalaf, Salloum & Ghani, 2018; Leyrer-Jackson & Wilson, 2018; Owusu-Acheaw & Larson, 2015) fakat sınıf öğretmenliği öğrencileri özelinde sosyal medya bağımlılık düzeyi ile akademik başarı ve kitap okuma alışkanlığını ele alan herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmanın, belirtilen alanda ilk olması sebebiyle önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmada sosyal medyanın, boş zaman geçirmek için kullanılacak bir araç olduğu ve bu durumun sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik başarısına etki edebileceği düşünüldüğünden akademik başarı değişkeni çalışmaya dahil edilmiştir. Bununla birlikte kitap okuma oranının sosyal medya kullanma sıklığı ve dolayısıyla da sosyal medya bağımlılığını etkileyeceği düşünülmüş ve yıllık ortalama olarak okunan kitap sayısı değişkeni araştırmaya dahil edilmiştir. Son olarak da her sınıf düzeyinin ders yoğunluğunun ve gerektirdiği sorumlulukların farklı olabileceği ve bu

durumun sosyal medya bağımlılık düzeyini etkileyebileceği düşünüldüğünden sınıf düzeyi değişkeni de araştırmada işe koşulmuştur.

Bu çalışmanın genel amacı sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf düzeyi, not ortalaması ve okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılıkları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyleri genel ağırlıklı not ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyleri yıllık ortalama olarak okudukları kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, büyük kitlelerin araştırmaya konu olan özelliklerini ortaya koymayı ve betimlemeyi amaçlayan (Can, 2018) tarama modeli işe koşulmuştur. Best ve Kahn (2017) tarafından betimsel araştırmalar olarak da tanımlanan tarama modelindeki araştırmalar, günümüzde veya öncesindeki bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaç edinen araştırma türleridir (Karasar, 2014). Bu tip araştırmalarda olaylar ve şartlar zaten meydana gelmiş olduğundan araştırmacılar sadece var olan durumu ortaya koyabilme adına bağımsız değişkenleri belirleyebilmekte ve durumu o değişkenlere göre inceleyebilmektedir (Best & Kahn, 2017). Bu çalışmada da bağımsız değişkenler araştırmacı tarafından belirlenmiş ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı o değişkenlere göre incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Türkiye’de bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda, 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin tümüne ulaşmak mümkün olduğundan örneklem belirleme yoluna gidilmemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyleri akademik başarı değişkenine göre incelenirken genel not ortalaması dikkate alındığından birinci sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu öğrencilerin çalışmaya dahil edilmemelerinin sebebi henüz herhangi bir not ortalamalarının bulunmamasıdır. Bununla birlikte sürekli devamsızlık yapan ve son sınıfta yer alıp üstten ders alarak son sene dersleri olmadığı için okula gelmeyen öğrenciler de çalışma kapsamına

alınmamıştır. Son durumda çalışmaya; 2. sınıfta öğrenim gören 81, 3. sınıfta öğrenim gören 61 ve 4. sınıfta öğrenim gören 51 sınıf öğretmeni adayı dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında toplam 193 öğrenciye ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tutgun-Ünal (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği (SMBÖ)” kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarını ölçebilme adına geliştirilen bu ölçme aracı 41 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Geçerlik çalışması 775 üniversite öğrencisi ile yapılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı araştırmacı tarafından ,967 bulunmuştur. Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği’nden alınabilecek en yüksek puanın 205, en düşük puanın ise 41 olduğu belirtilmektedir.

Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği’ne ek olarak öğrencilerden not ortalamaları ve yıllık ortalama olarak okudukları kitap sayılarını belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda grup sayılarının birbirine denk olabilmeleri adına örnekleme yer alan sınıf öğretmeni adayları not ortalamaları üç ve üçün altında olanlar ile üçün üstünde olanlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu durumda çalışmada, not ortalaması üç ve üçün altında olan 101, üçün üstünde olan 92 öğrenci yer almaktadır. Aynı şekilde yıllık ortalama okunan kitap sayısı da değerlendirildiğinde grup sayılarının denk olabilmesi adına yılda 0-12 kitap okuyanlar (ayda bir kitap ve altı) ve 12’den fazla kitap okuyanlar (ayda bir kitaptan fazla) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Okunan kitap sayısına göre grupların oluşturulmasında öğrenci ifadeleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin okudukları kitap sayılarının yılda 12 kitap ve üstü şeklinde temelde iki farklı özellik gösterdiği tespit edilmiş ve bunun dışında yapılacak herhangi bir gruplandırmada grupların sayıca denkleğinin sağlanamayacağı görülmüştür. Dolayısıyla okunan kitap sayısı dikkate alındığında yılda 0-12 arası kitap okuyanlar ve 12’nin üstünde okuyanlar olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda yılda 12 kitap ve altında kitap okuyan öğrenci sayısının 122, 12’den fazla kitap okuyanların sayısının ise 71 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, veri analizi paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analiz yönteminin belirlenmesinde dağılım özellikleri esas alınmıştır. Büyüköztürk (2016), örneklem sayısının 50’nin üstünde olması durumunda dağılım özelliğini belirlemeye yönelik yapılabilecek testlerden Kolmogorov-Smirnov testinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple dağılım özelliğinin test edildiği normallik testlerinden bu testin değeri esas alınmış ve normal dağılıma işaret eden diğer göstergeler (çarpıklık-basıklık katsayısı, z puanı gibi) de dikkate alınmıştır. Buna göre Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği’nden alınan puanların dağılım özellikleri incelendiğinde verilerin, öğrencilerin genel ağırlıklı not ortalamaları dikkate alındığında normal dağılım gösterdiği, sınıf düzeyi ve okunan kitap sayısına göre ise normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenliği

öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının ortaya konulması amacıyla tek yönlü varyans analizinin nonparametrik karşılığı olan (Kilmen, 2015) Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin genel ağırlıklı not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesi amacıyla bağımsız örneklem için t testi, okunan kitap sayısına göre farklılığın test edilmesi amacıyla da Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. İlk olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin ne seviyede olduğunun ortaya konulması amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Tutgun-Ünal (2015) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nden alınan toplam puanın 41-73 arasında olması bağımlılığın olmadığını, 74-106 arasında olması bireyin az bağımlı olduğunu, 107-139 arasında olması orta bağımlı olduğunu, 140-172 arasında olması yüksek bağımlı olduğunu ve 173-205 arasında olması ise çok yüksek bağımlı olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak elde edilen bulgular aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri

Bağımlılık düzeyi	Kişi sayısı	Yüzde (%)
Bağımlılık yok	40	20,7
Az bağımlı	76	39,4
Orta bağımlı	71	36,8
Yüksek bağımlı	5	2,6
Çok yüksek bağımlı	1	0,5
Toplam	193	100

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme oluşturan 193 öğretmen adayından 40'ının sosyal medya bağımlılığının bulunmadığı, 76'sının az bağımlı, 71'inin ise orta bağımlı olduğu görülmektedir. Sosyal medya bağımlılık düzeyi yüksek ve çok yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının sayısının ise 6 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının çok büyük çoğunluğunun orta seviye ve altında bir bağımlılık düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Ortalamanın üstünde bağımlılık düzeyine sahip öğrenci sayısının ise azlığı dikkat çekmektedir. Bu durumun, öğrencilerin ders yoğunluğundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin sınıf seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2.
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
2. Sınıf	81	100,46	2	0,616	0,735
3. Sınıf	61	95,85			
4. Sınıf	51	92,87			

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$, $\chi^2=0,616$). Bu durumun, tüm öğrencilerin benzer yaş gruplarında yer almasından, dolayısıyla da aynı kuşağın çocukları olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.
Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

GANO	N	X	SS	Sd	t	p
3 ve altı	101	96,72	27,73	191	-,500	,618
3 üstü	92	98,58	23,53			

Tablo 3 incelendiğinde genel ağırlıklı not ortalaması 3'ün üzerinde olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($X=98.58$), genel ağırlıklı not ortalaması 3 ve altında olan öğrencilere ($X=96.72$) oranla daha yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı gözlenmektedir ($t_{191}=-,500$; $p>0,05$). Sosyal medya bağımlılık düzeyi yüksek öğrencilerin not ortalamasının daha yüksek olması, bu öğrencilerin sosyal medyayı eğitsel amaçlara yönelik kullanabileceği ve sosyal medya araçları vasıtasıyla etkileşim ve yardımlaşma içerisinde olabilecekleri ihtimaline dikkat çekmektedir. Aradaki farkın anlamlı olmaması ise bu durumun anlamlı fark yaratabilecek güçte olmadığını göstergesidir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin yıllık ortalama olarak okudukları kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4.
Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okunan kitap sayısı	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
12 ve altı	122	103,75	12658,00	3507,00	-2,202	,028
12 üstü	71	85,39	6063,00			

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin, yıllık ortalama olarak okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir ($p < 0,05$). Bu farkı değerlendirebilme adına sıra ortalamaları incelendiğinde ise yıllık ortalama olarak 12 ve 12'nin altında kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalamasının 12'nin üstünde okuyan öğrencilere nazaran daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre yıllık olarak ortalama 12 ve altında kitap okuyan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanların 12'nin üstünde okuyan öğrencilerden daha fazla olduğu, dolayısıyla bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum sosyal medyaya ayrılan süre arttıkça okunan kitap sayısının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğunun sosyal medya bağımlılık düzeylerinin orta ve az seviyede olduğu görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen beş öğrenciden birinin ise sosyal medya bağımlılığının bulunmadığı görülmüştür. Sosyal medya bağımlılık seviyesi yüksek ve çok yüksek olan öğrencilerin ise azlığı dikkat çekmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu araştırmada varılan bu sonuca paralel bulgular elde edilen çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır. Aktan (2018) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerini ortaya koymaya çalışan çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının “az bağımlı” düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Çelik (2017) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinin sosyal medya düzeyleri araştırılmış ve öğrencilerin sosyal medyaya az bağımlı oldukları sonucu ortaya konulmuştur.

Sınıf öğretmenliği adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Çalışmaya dahil edilen ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte bu üç grubun da ortalamalarına bakıldığında sosyal medyaya ‘Az Bağımlı’ (Tutgun-Ünal, 2015)

oldukları söylenebilir. Bunlara ek olarak sınıf öğretmeni adaylarının SMBÖ'den aldıkları puanların ortalamalarının, sınıf seviyesi arttıkça düştüğü ve en düşük ortalama puana sahip grubun dördüncü sınıf öğrencileri olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebine yönelik herhangi bir bulgu elde edilmemiş olmakla birlikte, dördüncü sınıf öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlanmalarının bu farka neden olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri sosyal medya bağımlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya dahil edilen sınıf öğretmenliği öğrencileri, grupların denkliliğinin sağlanabilmesi adına genel ağırlıklı not ortalaması için üstünde olanlar ve genel ağırlıklı not ortalaması üç ve altında olanlar olmak üzere iki gruba ayrılmış ve sosyal medya bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda not ortalamaları üçten yüksek olanlar ile düşük olanların sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak iki grubun sosyal medya bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde not ortalamaları üçten yüksek olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının not ortalaması üçten düşük olanlara oranla daha yüksek çıktığı da göze çarpmaktadır. Diğer bir ifadeyle elde edilen bulgular, sosyal medya bağımlılık düzeyi yüksek öğrencilerin daha yüksek not ortalamasına sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal medya kullanımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında literatürde yukarıdaki ifadeyi destekleyebilecek çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ainin, Naqshbandi, Moghavvemi ve Jaafar (2015) tarafından yapılan çalışmada, bir sosyal medya aracı olan Facebook'un kullanımı ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmadan bir yıl sonra gerçekleştirilen bir başka çalışmada da Facebook, Twitter, ve Skype gibi sosyal medya sitelerinin kullanımının dikkati arttırdığı ve dolayısıyla da akademik başarıya pozitif yönde etki ettiği belirtilmiştir (Amin, Mansoor, Hussain & Hashmat, 2016). Bunlara ek olarak Smith (2016), sosyal medyanın akademik başarı ile ilişkisini 'iki uçlu kılıç' benzetmesiyle ortaya koymuş ve sosyal medyanın, kullanım şekline göre akademik başarıyı hem arttırabilecek hem de azaltabilecek özelliklere sahip olabileceğini belirtmiştir. Smith'in ortaya koyduğu bulgulara benzer şekilde, sosyal medya ve akademik başarı arasında hiçbir bağın bulunmadığını, olayın tamamen zaman yönetimiyle alakalı olduğunu belirten başka araştırmacılar da bulunmaktadır (Alamri, 2019; Alwagait, Shahzad & Alim, 2015).

Sosyal medya kullanımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, sosyal medya kullanımının akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini belirten çalışmaların daha fazla olduğu göze çarpmaktadır (Al-Menayes, 2015; Apuke, 2016; Asemah vd., 2013; Chris, 2015; Çarkçı, 2019; Flanigan & Babchuk, 2015; Giunchiglia vd., 2018; Habes vd., 2018; Leyrer-Jackson & Wilson, 2018; Owusu-Acheaw & Larson, 2015). Leyrer-Jackson ve Wilson (2018),

kullanılan sosyal medya aracı sayısı arttıkça akademik başarının düştüğünü; Çarkçı (2019) da buna paralel olarak akademik başarı düzeyi arttıkça sosyal bağımlılık düzeyinin azaldığını belirtmiştir. Ayrıca sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden faktörleri negatif yönde etkilediği ve dolayısıyla da akademik başarıyı etkilediği belirtilmektedir (Giunchiglia ve arkadaşları, 2018). Bunlara ek olarak sosyal medya kullanımı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve sosyal medya kullanımının akademik başarıyı düşürücü etkiye sahip olduğu yapılan nicel araştırmalarla ortaya konmuş (Asemah vd., 2013; Apuke, 2016; Chris, 2015; Habes vd., 2018; Owusu-Acheaw & Larson, 2015) ve bu durum literatürde yer alan nitel araştırmalarla da desteklenmiştir (Flanigan & Babchuk, 2015). Bu araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, aradaki fark anlamlı olmamasına karşın not ortalaması yüksek öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin not ortalaması düşük öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bahsi geçen araştırmaların bulgularının bu çalışmaya paralel olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri de sosyal medya bağımlılık düzeyinin okunan kitap sayısına göre yorumlanabilmesini sağlayacak verilerin elde edilmesidir. Yapılan analizler sonucunda ayda bir kitaptan fazla okuyan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin ayda bir kitap ve daha azını okuyan öğrencilere oranla anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle daha az kitap okuyan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri daha yüksek olmaktadır. Literatür incelendiğinde, sosyal medya ve kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Karadeniz ve Can'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada okuma alışkanlıkları ve sosyal medya kullanımı arasında negatif bir korelasyondan bahsedilmektedir. Buna göre, sosyal medya kullanımı arttıkça okunan kitap sayısının azaldığı belirtilmektedir. Bu araştırmada da Karadeniz ve Can (2015) tarafından yapılan korelasyonel çalışmaya benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir: Kitap okuma oranı yüksek öğrencilerin sosyal medya bağımlılığının düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kitap okumaya teşvik edilmesi önerilebilir. Bu amaçla lisans derslerinde dersi veren öğretim üyeleri bu anlamda yönlendirmeler yapabilir, kitap kulüpleri kurulabilir. Sosyal medyanın aynı zamanda eğitsel amaçlı da kullanılabileceği bilindiğinden sınıf öğretmenliği öğrencilerine yönelik bu kapsamda bir bilgilendirme toplantısı veya eğitim düzenlenebilir. Bununla birlikte tüm üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının daha farklı değişkenlere göre incelenmesini hedefleyen araştırmaların yapılmasının alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Ahn, J. (2011). Digital divides and social network sites: Which students participate in social media? *Journal of Educational Computing Research*, 45(2) 147-163. <https://doi.org/10.2190/EC.45.2.b>
- Ainin, S., Naqshbandi, M.M., Moghavvemi, S., & Jaafar, N.I. (2015). Facebook usage, socialization and academic performance. *Computers & Education*, 83, 64-73. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.018>
- Akar, E. (2010). *Sosyal medya pazarlaması: Sosyal Webde pazarlama stratejileri*. Elif Yayınevi.
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.379886>
- Alamri, M.M. (2019). Undergraduate students' perceptions toward social media usage and academic performance: A study from Saudi Arabia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(3), 61-79. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i03.9340>
- Alican, C., & Saban, A. (2013). Ortaokul ve lise de öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Ürgüp örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 1-14.
- Al-Menayes, J.J. (2015). Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 86-94. doi: :10.5539/ijps.v7n4p86
- Alwagait, E., Shahzad, B., & Alim, S. (2015). Impact of social media usage on students academic performance in Saudi Arabia. *Computers in Human Behavior*, 51, 1092-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.028>
- Amin, Z., Mansoor, A., Hussain, S.R., & Hashmat, F. (2016). Impact of social media of student's academic performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 5(4), 22-29.
- Apuke, O.D. (2016). The influence of social media on academic performance of undergraduate students of Taraba state university, Jalingo, Nigeria. *Res. Humanit. Soc. Sci*, 6(19), 63-72. doi: 10.29333/ojcm/2615
- Asemah, E.S., Okpanachi, R.A., & Edegoh, L.O. (2013). Influence of social media on the academic performance of the undergraduate students of Kogi State University, Anyigba, Nigeria. *Research on Humanities and Social Science*, 3(12), 90-96.
- Aydın, İ.E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.
- Balcı, Ş., & Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selcuk University example. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 255-278.
- Bat, M. (2012). *Dijital platformda sosyal medyanın stratejik kurumsal iletişime etkisi* (Tez No. 302862) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Best, J.W., & Kahn, J.V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. O. Köksal (Çev. Ed.). Dizgi Ofset.
- Brown, E. (2012). *Working the crowd: Social media marketing for business*. British Informatics Society Limited.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 22. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Chris, L.A. (2015). Influence of social media on study habits of undergraduate students in Kenyan universities. *International Journal of Novel research in Humanity and Social Sciences*, 2(4), 42-55.
- Çam, E., & İşbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: Social networks. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 14-19.
- Çarkçı, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 570411) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çelik, M. (2017, 5-6 Mayıs). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Kültür Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansında sunulan bildiri, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye*.
- Ellison, N.B., & Boyd, D. (2013). *Sociality through social network sites*. In W.H. Dutton (Ed.), *The Oxford handbook of internet studies* (p. 151-172). Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199589074.013.0008
- Ergenç, A. (2011). *Web 2.0 ve sanal sosyalleşme: Facebook örneği* (Tez no. 278725) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Flanigan, A.E., & Babchuk, W.A. (2015). Social media as academic quicksand: A phenomenological study of student experiences in and out of the classroom. *Learning and Individual Differences*, 44, 40-45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.003>
- Giunchiglia, F., Zeni, M., Gobbi, E., Bignotti, E., & Bison, I. (2018). Mobile social media usage and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 82, 177-185. doi: 10.1016/j.chb.2017.12.041
- Greenhow, C. (2011). Youth, learning, and social media. *Journal of Educational Computing Research*, 45(2), 139-146. <https://doi.org/10.2190/EC.45.2.a>
- Gruzd, A., Staves, K., & Wilk, A. (2012). Connected scholars: Examining the role of social media in research practices of faculty using the UTAUT Model. *Computers in Human Behavior*, 28, 2340-2350. doi: 10.1016/j.chb.2012.07.004
- Günay, M. (2017). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitim görenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyi* (Tez No. 502134) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Habes, M., Alghizzawi, M., Khalaf, R., Salloum, S.A., & Ghani, M.A. (2018). The relationship between social media and academic performance: Facebook perspective. *International Journal of Information Technology and Language Studies*, 2(1), 12-18.
- İçirgin, Ö. (2018). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları* (Tez No. 503264) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- İliş, A. (2018). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 524487) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Joosten, T. (2012). *Social media for educators: Strategies and best practices*. Jossey-Bass.
- Kaplan, A.M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! the challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68. doi: 10.1016/j.bushor.2009.09.003
- Karadeniz, A., & Can, R. (2015). A research on book reading habits and media literacy of students at the faculty of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 4058-4067. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1155

- Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(2), 251-263.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler* (Genişletilmiş 27. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Kıroğlu, K. (2014). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Kıroğlu & C. Elma (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 2-17). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kuss, D.J., & Griffiths, M.D. (2011). Online social networking and addiction-a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552. doi: 10.3390/ijerph8093528
- Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(13), 531-546.
- Leyrer-Jackson, J.M., & Wilson, A.K. (2018). The associations between social-media use and academic performance among undergraduate students in biology. *Journal of Biological Education*, 52(2), 221-230. <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1307246>
- Mason, R., & Rennie, F. (2008). *Learning and social networking handbook: Resources for higher education*. (1st Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203927762>
- Owusu-Acheaw, M., & Larson, A.G. (2015). Use of social media and its impact on academic performance of tertiary institution students: A study of students of Koforidua Polytechnic, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2021.01.010>
- Özşahin, C. (2019). *Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik özyeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 538075) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ravenscroft, A. (2009). Social software, Web 2.0 and learning: status and implications of an evolving paradigm. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00308.x>
- Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431. doi: 10.17860/efd.98783
- Scott, D.M (2010). *The new rules of marketing and PR* (5. Edition). John Wiley and Sons.
- Smith, E.E. (2016). A real double-edged sword: Undergraduate perceptions of social media in their learning. *Computers & Education*, 103, 44-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.009>
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(4), 23-32. doi:10.18094/si.92009
- Soyal, S.D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik görüşleri* (Tez No. 551061) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tuncer, S. (2013). Sosyal medyanın gelişimi. Z. Özata (Ed.), *Sosyal medya içinde* (s.2-25). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 396821) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Vural, Z.B.A., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382. doi:10.19168/jyu.65130

Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Facebook örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 9-20.

Extended Abstract

Social media platforms have become an important part of Web 2.0 technology (Kara & Kokoç, 2010). In fact, some researchers argue that the concepts of “Web 2.0” and “social media” (Mason & Rennie, 2008) or those of “Web 2.0” and “social software” (Ellison & Boyd, 2013; Ravenscroft, 2009) can be used interchangeably. Brown (2012) defines Web 2.0 as social web. All these definitions hint that Web 2.0-based virtual platforms play a key role in the way we communicate.

Technology has increasingly focused on the relationship between the individual and society, which has significantly transformed the way people communicate and paved the way for a new way of socializing (Aydın, 2016). Today, social platforms are venues where people make new friends, establish new business contacts, and even get married (Özşahin, 2019). Social media platforms are becoming more and more popular venues where young people in particular use to communicate (Ahn, 2011). Social media platforms have a significant impact on large masses and people of different age groups because they allow people in different time zones and places to communicate through words, images, and videos (Soysal, 2019).

Studies in Turkey also report data on the correlation between social media use and age. İçirgin (2018) found that most university students use social media frequently. On the other hand, Aydın (2016) conducted research on more than 4000 participants and concluded that the vast majority of Internet users are those aged 16-24 years and that there is a significant correlation between Internet use and social media use. Considering the fact that especially high school and university students use social media frequently, we believe that it is of paramount important to investigate the advantages and disadvantages of social media in terms of education for people aged 16-24 years.

There are studies investigating the correlation between social media and education in different age groups. There are, however, no studies investigating the relationship between social media addiction, academic performance, and reading habit among preservice classroom teachers. We, therefore, believe that our results will contribute to the literature.

The aim of this study was to investigate the effect of grade level, GPA, and the number of books they read per year on social media addiction among preservice classroom teachers. To this end, the study sought answers to the following subquestions:

1) What is the level of social media addiction among preservice classroom teachers?

2) Does preservice classroom teachers' social media addiction significantly differ by grade level?

3) Does preservice classroom teachers' social media addiction significantly differ by GPA?

4) Does preservice classroom teachers' social media addiction significantly differ by the average number of books they read in a year?

A screening model was used in this study to determine participants' social media addiction levels. In screening models, the event, individual or object of interest is analyzed as it is or was (Karasar, 2014).

The study population consisted of all second-, third-, and fourth- grade students of the department of classroom education of a public university in Samsun in the fall term of the 2019-2020 academic year. No sampling was performed because we were able to reach the entire study population.

Data were collected using the Social Media Addiction Scale (SMAS) developed by Tutgun-Ünal (2015) to measure social media addiction among university students. The SMAS is a 5-point Likert type scale consisting of 41 items and four subscales. The scale score ranges from 41 to 205. Tutgun-Ünal (2015) recruited 775 university students to establish the scale validity and reported a Cronbach's alpha of .967. Participants' GPAs and the average number of books they read in a year were also determined. Participants were divided into two groups based on GPA with a cut-off point of 3.

The Kruskal Wallis H test was used to determine the effect of grade level on participants' social media addiction levels. A t test for independent samples was used to determine the effect of GPA on their social media addiction levels. The Mann Whitney U test was used to determine the effect of the number of books read in a year on participants' social media addiction levels.

Most of our participants had little to moderate social media addiction. Both Aktan (2018) and Çelik (2017) reported little social media addiction among university students.

Participants with a GPA greater than 3 had a higher arithmetic SMAS score than those with a GPA less than 3, which was however statistically insignificant. Some of the studies on the correlation between social media use and academic performance support our result. Ainin et al. (2015) reported a positive correlation between Facebook use and academic performance. Amin et al (2016) also found that people using social media platforms, such as Facebook, Twitter, and Skype, had longer attention spans, and therefore, better academic performance. Smith (2016) uses the metaphor of "two-edged sword" to describe the relationship between social media use and academic performance and argues that social media platforms can either increase

or reduce academic performance, depending on the way they are used. Similar to Smith's results, there are studies arguing that there is no correlation between social media and academic performance but that it depends solely on time management (Alwagait, Shahzad & Alim, 2015; Alamri, 2019).

National and international studies generally show that social media use results in a reduction in academic performance (Flanigan & Babchuk, 2015; Leyrer-Jackson & Wilson, 2018; Giunchiglia et al., 2018; Owusu-Acheaw & Larson, 2015; Al-Menayes, 2015; Asemah, Okpanachi & Edegoh, 2013; Chris, 2015; Habes et al., 2018; Apuke, 2016; Çarkçı, 2019). Leyrer-Jackson ve Wilson (2017) reported that the higher the number of social media platforms the students use, the lower their academic performance. In parallel to this, Çarkçı (2019) found that the higher the students' academic performance, the lower their social media use.

Participants who read more than one book per month had significantly lower SMAS scores than those who read one book or less per month. In other words, participants who read less have higher social media addiction.

Dikkat Düzeyi Düşük Olan 11-13 Yaş Aralığındaki Öğrencilerde Dart Egzersizlerinin Etkisi

Serkan Varol*, Mutlu Türkmen**

Makale Geliş Tarihi: 12/05/2021

Makale Kabul Tarihi: 19/11/2021

DOI:10.35675/befdergi.936216

Öz

Bu çalışmanın amacı, dikkat düzeyi düşük olan 11-13 yaş aralığındaki ortaokul öğrencileri üzerinde dart egzersizlerinin dikkat düzeyini etkileyip etkilemediğinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklem grubunu yansız olarak seçilen 20 öğrenci oluşturmaktadır. 6 haftalık çalışma sürecinin öncesinde ve sonrasında hem kontrol hem deney gruplarına Bourdon dikkat testi uygulanarak, öğrencilerin dikkat düzeyleri belirlenmiştir. Verilerin analizi, yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri verilerek özetlenmiştir. Deney grubuna ait öntest – sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, kontrol grubuna ait öntest – sontest puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında dart egzersizlerinin, 11-13 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin dikkat düzeyini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Dikkat düzeyi, dart, egzersiz, öğrenci


The Effect of Darts Exercises on Students with Low Attention Level

Abstract

The purpose of this study is to examine whether darts exercises affect attention level in students between the ages of 11-13 with low attention levels. The sample group of the study consists of 20 students who were chosen objectively. The attention levels of the students were determined by applying the Bourdon attention test to both control and experimental groups before and after the six-week study period. The data are summarized by giving percentage, frequency, average and standard-deviation values. It was determined that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group, and that there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group. In the light of these findings, we can say that darts exercises positively affect the attention level of students between the ages of 11-13.

Keywords: Attention level, darts, exercise, student

*Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt, Türkiye, varolserkan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0013-5736 

**Bayburt Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Bayburt, Türkiye, mutluturkmen@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4534-7553 

Giriş

Dikkat

İnsan yaradılışı gereği yaşadığı çevreye adapte olmaya çalışan, karşılaştığı olaylara tepkiler veren, uyarıcıları algılayan ve bunlar arasında dizgisel olarak tercihler yapan, yaptığı tercihleri kendi bilinç düzeyiyle anlamlandıran bir varlıktır. Uyarıcıların, algısal bilince dizgisel olarak kabul edilmesi “dikkat” kavramıyla ifade edilmektedir (Bozan & Akay, 2012). Dikkat, daha genel bir ifadeyle zihinsel etkinliğin bir durum üzerinde odaklanmasıdır. Bilgiyi işleme sürecinde duyu organlarımız birçok uyarana karşı karşıyadır. Bu süreçte, uyarıcıların önemli olanlarının seçiminde etkili olan birinci etken dikkattir. Dikkat “uyarıcının farkında olmak” olarak da tanımlanabilir. Bu uyarıcılar insanın iç dünyasında olduğu gibi dış dünyasındaki uyarıcılar olarak algılanmaktadır. Bireyin, uyarıcıların tümünü bilinçte tutması mümkün değildir. Bundan dolayı dikkat, duyu organları aracılığıyla algılanan uyarıcıları filtre ederek ihtiyaçlara ve gereksinimlere göre ayıklanmasıdır. Böylelikle beyin belirli değişkenlerin etkisi altında gelen uyarıcıların bir kısmını seçerek algılar (Karaduman, 2004).Kısacası dikkat, aynı anda bilincimizde beliren iç veya dış uyarılardan birini açık ve net olarak sahiplenilmesi sürecidir.

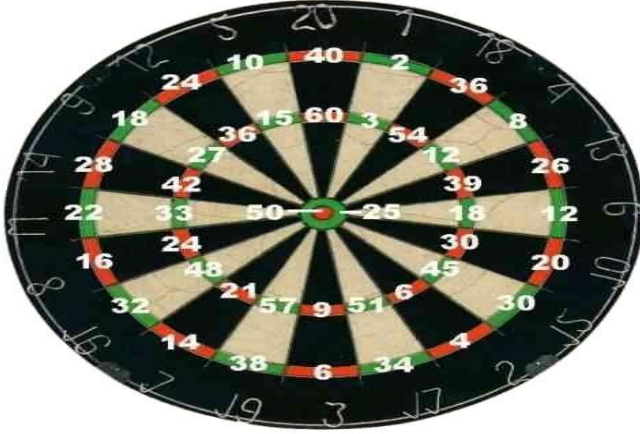
Dikkati etkileyen içsel ve dışsal unsurlar vardır. Dışsal uyarıcılar; Uyarıcının şiddetli ve büyük olması, kontrast yani bulunduğu uyarıcılara zıt olması, hareketli olması, sürekli tekrarlanması, alışılmadık olması ve yeni olması olarak ifade edilmektedir. İçsel uyarıcılar ise; duygu, düşünce ve ihtiyaçlar, ilgi, istekler ve beklentiler, önceden öğrenilenler kişilik özellikleri gibi faktörlerdir (Barbaroğlu, 2011).

Dikkat Eksikliği

Dikkat eksikliği var olan kişilerde genel olarak öğrenme, davranış ve benzeri birçok problem görülebilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2006). Dikkat eksikliği, sürekli karşılaşılan bir sorun olarak belirtilmektedir. Sürekli karşılaşılan bir sıkıntı durumu olmasına karşın nedenlerine ilişkin net bir bilgi bulunmamakla birlikte (Öncü & Şenol, 2002), dikkati etkileyen başlıca etkenler zeka düzeyi, ilgi, motivasyon, fiziksel uyarılar, (uyku, yorgunluk, beslenme, ısı, ışık vb.) ebeveyn tutumları, algı, bellek işleyişi, başarısızlığa ilişkin algı düzeyi ve öğrenme ortamları gelmektedir (Özdoğan, Ak & Soyutürk, 2005).Çocuklarda gözlenebilen dikkat eksikliği genellikle yedi yaşından önce başlar; yaşa uygun olmayan aşırı hareketlilik ile kendini gösterir. Dikkat eksikliği olan kişilerde, başladıkları işleri bitirmekte zorlanma, bir işi bitirmeden başka bir işe girişme eğilimi, konuşulanları dinliormuş gibi yapma ve dış ortamdan gelen bir uyarıcı ile dikkatin çok çabuk dağılması gibi davranışlar gözlenmektedir (Özdoğan, Ak & Soyutürk, 2005).

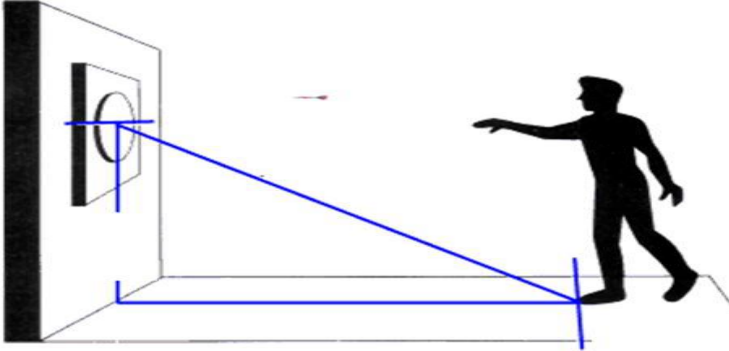
Dart

Dart, fiziksel temas içermeyen, evrensel oyun kurallarına sahip, hedef sporudur. Dart sporunda iki temel malzeme bulunmaktadır. Bunlar; hedef tahtası ve dardır (ok).



Şekil 1. Dart Hedef Tahtası Üzerindeki Sayı Dilimleri ve Puanlama

Hedef tahtası üzerinde, 20 dilime bölünmüş 3 ayrı sayı bölgesi bulunur. Her dilim, kendisine karşılık gelen sayı değerindedir. Bölgeler de dıştaki ince halka, ikili sayı bölgesi (double) ve içteki ince halka, üçlü sayı bölgesi (triple) olarak adlandırılır.



Şekil 2. Dart Hedef Tahtası Atış Mesafesi ve Yükseklik Ölçüsü

Oyun tahtasının ortasında iç merkez ve dış merkez olarak adlandırılan bir bölüm daha bulunur. Dart tahtası merkezin tam ortasından, yerden 1,73 metre yükseğe asılır ve 2,37 metre uzaklığa atış çizgisi sabitlenir (Türkiye Bocce Bowling ve Dart Federasyonu, 2017).

Dart karşılaşmaları daha önceden belirlenmiş 301, 501, 701 veya 1001 sayılarından başlayan 5 set üzerinden sporcuların sırayla üçer dart atmasıyla oynanır. Karşılaşmanın bitirme şekline göre (Single out yada Double out) hedef üzerindeki sayıların vurularak sıfır sayısına ilk önce gelme çabasını içerir (TBBDF, 2017).

Birçok spor branşında dikkat ve konsantrasyonun çok önemli olduğu bilinmektedir. branşında da atışların yapıldığı hedef tahtasında bulunan sayı dilimlerinin yerleşimi göz önüne alındığında atışta yapılan en küçük bir hata yada dikkatsizlik istenilen sayıların toplanmasını engelleyecektir. Bu bağlamda dart branşı, dikkatin yoğunlaştırıldığı, konsantrasyonun ve odaklanmanın en üst seviyede olduğu bir sportif etkinliktir. Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, dikkat düzeyi düşük olan 11-13 yaş aralığındaki ortaokul öğrencileri üzerinde dart egzersizlerinin etkisinin incelenmesidir. Dart branşının okullarda çok rahat bir şekilde uygulanabilirliği düşünüldüğünde odaklanma ve dikkat sorunu yaşayan öğrencilerin bu sıkıntılarını gidererek hem akademik başarılarına hem de daha kaliteli zaman geçirmelerine katkı sağlayacağı varsayımı çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Yukarıdaki ifadelerden hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Dikkat düzeyi düşük olan 11-13 yaş aralığındaki ortaokul öğrencileri üzerinde dart egzersizlerinin bir etkisi var mıdır?

2-Öğrencilerin dikkat düzeyi ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmamanın sorularına yönelik aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

H_0 = Dikkat düzeyi düşük olan öğrencilerde dart egzersizlerinin öğrencilerin dikkat düzeylerine etkisi yoktur.

H_1 = Dikkat düzeyi düşük olan öğrencilerde dart egzersizlerinin öğrencilerin dikkat düzeylerine etkisi vardır.

H_0 = Öğrencilerin dikkat düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 = Öğrencilerin dikkat düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_0 = Öğrencilerin dikkat düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 = Öğrencilerin dikkat düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz desen (The randomized pretest – posttest control group design) olarak deneysel model şeklinde tasarlanmıştır. Bu araştırma modelinde gruptan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra her iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Aygün, Karadeniz & Demirel 2016). Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirlemek için 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Bingöl il merkezinde bulunan 17 ortaokula çalışmanın ayrıntılarını ifade eden izin dilekçeleri gönderilmiştir. Gönderilen dilekçelere olumlu yanıt veren dört ortaokuldan, çalışmanın daha sağlıklı yürütüleceği düşüncesiyle araştırmacı tarafından (öğrencilerin çalışma sonrası evlerine daha rahat ulaşabilmesi, okula geliş-gidiş mesafesinin araştırmacı için daha uygun olması v.b.) 230 öğrencisi bulunan 15 Temmuz Şehitleri İmam Hatip Ortaokulunda çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra okul idaresinin müsaade ettiği gün ve saatlerde tüm öğrencilere Bourdon dikkat testi uygulanarak, dikkat düzeyi en düşük 52 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler içerisinde herhangi bir branşta lisansı olmayan, düzenli olarak spor yapmadığını (sedanter) belirten ve dart egzersizlerine katılmakta sıkıntı yaşamayacağını ifade eden 11-13 yaş aralığında bulunan 20 öğrenci ile çalışma grubu belirlenmiştir. Belirlenen çalışma grubundaki 20 öğrenci yansız atama yapılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma aşamasında veri toplama aracı olarak Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Bourdon Dikkat Testi kullanılmıştır. Bourdon Dikkat Testinin amacı, 9-20 yaşları arasındaki bireylerin dikkat düzeylerini ölçmektir. Bir sayfa üzerine geliş güzel dizilmiş harfler verilir. Bu harfler belli ve düzenli aralıklarla dizilmiştir. Öğrencilere verilen sayfada 407 harf bulunur. Her sayfada da 20 satır vardır. Sayfadaki her harfin sayısı bilinir. Her bölüm için olmak üzere toplam 3dk süre verilir ve test grubuna “Önünüzdeki sayfada bulunan bütün a, b, d ve g harflerinin altlarını kurşun kalemle çizeceksiniz. Bir satırı gözden geçirirken yalnız bir harfi işaretlemeyeceksiniz. Satırdaki tüm a, b, d ve g harflerinin altını çizeceksiniz” şeklinde yönerge verilir.

Testi uygulamadan önce çocuklar ne yapacaklarını iyice öğrenmelidirler. Çocuklara deneme için hazırlanan bir sayfa verilir. Verilen sayfada 150 tane (a), 75 tane (g), 50 tane (b) ve 25 tane (d) harfi vardır. Daha sonra asıl denemeye geçilir. Testin sona ermesiyle çizgiler sayılarak testin değerlendirilmesi yapılır. Testin değerlendirilmesinde, çocukların verdiği doğru cevaplar dikkate alınmıştır. Her doğru cevap bir puan olarak kabul edilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 118 olarak belirlenmiştir. Bireyin puanının yükselmesi, dikkat düzeyinin arttığını ifade etmektedir.

Dart Egzersizlerinin Uygulaması: Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul idaresi ve deney grubu öğrenci velilerinden izin alınarak, okulun alt kat koridoruna kurulan 2 adet dart hedef tahtasında, okul sonrası deney grubu öğrencileri ile haftada 5 gün, günde 60 dakika 6 hafta dart egzersizleri yapıldı. Kontrol grubuna ise normal derslerindeki eğitim ve öğretim etkinlikleri dışında ek bir çalışma uygulanmadı. Çalışma süresince deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, beden eğitimi dersleri dışında spor veya sosyal etkinliklere katılmadılar. Dart egzersizleri, dart il temsilcisi ve dart hakemlik belgesine sahip olan araştırmacı tarafından uygulandı. Öncelikli olarak atış tekniği ve atış kuralları öğretildikten sonra uygulamaya geçildi. Birinci hafta genel olarak atış teknikleri ile ilgili deneme atışları ve dart oyun kurallarının genel hatları anlatıldı. Daha sonraki beş hafta boyunca ise uygulamalı olarak kolaydan zora doğru atış çalışmaları yapıldı. Altı hafta süren çalışmalar sonunda kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilere tekrardan Bourdon dikkat testi uygulanarak öğrencilerin son dikkat düzeyi puanları alındı.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler yüzde (%), sıklık (frekans), ortalama (x) ve standart sapma (Ss) olarak sunulmuştur. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks testi ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız değişkenler arasındaki farklılığın tespiti ilişkisiz örneklem t-testi (Independent t-testi), bağımlı değişkenler arasındaki farklılığın tespiti ilişkili örneklem t-testi (Paired Sample t-test) kullanılmıştır. Ayrıca ikiden fazla gruplarda ise tek yönlü varyans (One Way Anova) analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bourdon Dikkat Testi puanlarının yorumlanmasında kullanılacak derecelendirme cetveli.

1. Düşük Dikkat Düzeyi 1 - 29
2. Orta Dikkat Düzeyi 30 - 59
3. İyi Dikkat Düzeyi 60 – 89
4. Çok İyi Dikkat Düzeyi 90 –118

Bulgular ve Yorumlar

Tablo.1.
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tanımlayıcı İstatistikleri.

Değişkenler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Cinsiyet	Erkek		30,0		5	25,0	11 55,0
	Kadın	6		20,0	5	25,0	9 45,0
					Toplam	20	100,0
Yaş	11 Yaş	4	20,0	3	15,0	7	35,0
	12 Yaş	3	15,0	4	20,0	7	35,0
	13 Yaş	3	15,0	3	15,0	6	30,0
					Toplam	20	100,0
Sınıf	6.Sınıf	4	20,0	3	15,0	7	35,0
	7.Sınıf	3	15,0	4	20,0	7	35,0
	8.Sınıf	3	15,0	3	15,0	6	30,0
					Toplam	20	100,0

Tablo.1'e göre deney gurubu (6 Erkek-4 Kız) 10 öğrenci, kontrol gurubu (5Erkek-5 Kız) 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yine çalışmanın deney ve kontrol gruplarında 11 Yaşında 7 öğrenci, 12 Yaşında 7 öğrenci ve 13 Yaşında 6 öğrenci yer alırken, çalışmanın deney ve kontrol gruplarında 6.sınıftan 7 öğrenci, 7.sınıftan 7 öğrenci ve 8.sınıftan 6 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo.2.
Katılımcıların Öntest - Sontest Dikkat Düzeyi Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması

Gruplar		N	x	Ss	t	p
Deney	Ön test	10	48,30	5,37	-22,82	0,000*
	Son test	10	100,10	7,68		
Kontrol	Ön test	10	45,90	2,84	-1,17	0,272
	Son test	10	47,60	4,62		

*p<0,05

Tablo.2 incelendiğinde,bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerine ait öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (t=-1.17, P>0,05). Buna karşın deney grubu öğrencilerine ait öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [t = -22.82, p < 0.00]. Deney grubu öğrencilerinin dikkat düzeyi puanları (öntest, x= 48.30) orta düzeydeyken, dart egzersizleri sonrası öğrencilerin dikkat düzeyi puanları (sontest, x=100.10) çok iyi düzeyeyükseldiği görülmüştür.

Tablo 3.
KatılımcılarınÖntest - Sontest Dikkat Düzeyi Puanlarının Gruplar arası Karşılaştırılması

	Gruplar	N	x	Ss	t	p
Ön test	Deney	10	48,30	5,37	2,12	0,062
	Kontrol	10	45,90	2,84		
Son test	Deney	10	100,10	7,68	17,73	0,000*
	Kontrol	10	47,60	4,62		

*p<0,05

Tablo.3 incelendiğinde, bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (t= 2.12, P>0,05). Buna karşın deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [t = 17.73, p < 0.00]. Bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dikkat düzeyi sontest puanı (x= 48.30) orta düzeydeyken, dart egzersizleri sonrası deney grubu öğrencilerin dikkat düzeyi puanının (x=100.10) çok iyi düzeye yükseldiği görülmüştür.

Tablo.4
Katılımcıların Dikkat Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	x	Ss	t	p
Dikkat düzeyi puanı	Kadın	9	60,77	14,83	0,110	0,914
	Erkek	11	61,50	14,35		
	Toplam		20	61,13	14,59	

*p<0,05

Tablo.4'ü incelediğimizde, bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin dikkat düzeyi puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır (t= 0,110, p>0.05). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında ise erkeklerin puan ortalaması (x=61.50), Kızların puan ortalamasından (x=60.77) yüksek olarak görülmesine karşın her iki grubun puanlarının değerlendirme kriterine göre dikkat düzeyleri iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tablo.5
Katılımcıların Dikkat Düzeyi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yaş	N	x	Ss	F	p
Dikkat düzeyi puanı	11	7	59,71	11,37	0,147	0,861
	12	7	60,28	17,22		
	13	6	63,91	15,64		
	Toplam		20	61,30	14,74	

p<0,05

Tablo.5'i incelediğimizde, tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre öğrencilerin dikkat düzeyi puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır (F= 0,147, p>0.05). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında ise 11 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması (x=59.71), 12 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması (x=60.28) ve 13 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması (x=63.91) olduğu görülmektedir. Bu ortalama değerlere göre öğrencilerin yaşları arttıkça puanlarının da arttığı söylenebilir. Bununla birlikte değerlendirme kriterine göre öğrencilerin yaşlarına göre dikkat düzeyleri iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Dikkat düzeyi düşük olan 11-13 yaş aralığındaki ortaokul öğrencileri üzerinde uygulanan dart egzersizlerinin dikkat düzeyine etkisi olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmaya yönelik kurulan hipotezler sınanarak araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

Çalışmanın kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilirken (Tablo 2, $P>0,05$), deney gurubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2, $P<0,05$). Yine çalışmanın kontrol ve deney gurubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken (Tablo 3, $P>0,05$), sontest puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2 ve 3'te tespit edilen anlamlı farklılık deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığı altında çalışmanın 1. problem cümlesine yönelik kurulan H_0 hipotezi reddedilerek, H_1 hipotezinin kabul edildiği görülmektedir. Alan yazına bakıldığında bulgularımızı destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir;

Akcınlı (2005) çalışmasında üniversiteli sporcu ve sporcu olmayan (sedanter) öğrencilerin dikkat seviyeleri karşılaştırılmış spor yapan öğrencilerin yapmayanlara göre daha dikkatli olduğu tespit edilmiştir. Akandere, Baştuğ, Asan & Baştuğ (2010) çalışmasında 9-13 yaş grubu öğrencilere 8 hafta boyunca uygulanan eğitsel oyun programının çocukların dikkat düzeyi üzerine etkisini incelemiş, eğitsel oyun oynayan çocukların dikkat düzeylerinin daha fazla gelişim gösterdiğini belirlemiştir. Adsız (2010) 9-13 yaş arası masa tenisi branşı ile egzersiz yapan çocukların dikkat düzeyleri incelendiğinde masatenisi branşı egzersizlerinin dikkat özelliklerine pozitif yönde etki ettiği saptanmıştır. Asan (2011) masa tenisi egzersizinin çocuklarda dikkat düzeyini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubunda dikkat düzeylerinin ön test-son test karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık belirlenmezken, masa tenisi egzersizi yapan çocukların dikkat düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Tunç, Akandere & Baştuğ (2014) golf egzersizlerinin bireylerin dikkat düzeyi üzerine etkilerini araştırdığı çalışmaya 14-15 yaşlarında toplam 60 çocuk katılmıştır. Katılımcılara, 8 haftalık golf egzersizinden önce ve sonra Bourdon dikkat testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, uygulanan golf egzersizinin çocukların dikkat düzeyini önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir. Göktepe, Akalın & Göktepe (2016) kayak sporu yapan çocuklarla spor yapmayan çocukların dikkat düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında elde edilen verilere göre, kayak sporu yapan çocuklar ile spor yapmayan çocukların dikkat düzeyleri arasında kayak sporu yapanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kartal, Dereceli & Kartal (2016) çalışmalarında eskrim sporunun 10-12 yaş arası çocuklarda dikkat düzeylerini etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Çalışmaya 10-12 yaş arası 20 sporcu, 20 öğrenci olmak üzere toplam 40 kişi katılmıştır. Çocukların dikkat düzeyleri Bourdon dikkat testi ile belirlenmiştir. Çalışma sonucunda eskrim sporu yapan çocukların, spor yapmayan çocuklara göre dikkat düzeylerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. İbiş &

Aktuğ (2018) fiziksel aktivitenin çocukların fiziksel gelişimine ilaveten dikkat düzeyinin geliştirilmesinde önemli katkılarının olduğunu söylemiştir. Yukarıdaki belirtilen çalışmalar yapılan çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olup, fiziksel aktivite düzeyinin artması 10-13 yaş grubu çocuklarda dikkat düzeyini geliştirdiği söylenebilir. Yapıcı (2019) 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerine uygulanan Hemsball oyun beceri antrenman programının Bourdion Dikkat Testi ile belirlenen dikkat düzeyinin etkisinin değerlendirilmesi çalışmasında, Hemsball oyun becerilerinin dikkat düzeyleri gelişiminde orta düzeyde etkili olduğu belirtilmiştir. Reyhan (2019) çalışmasında istatistiksel analizler sonucunda Bourdon dikkat testi doğru cevap sayısının masa tenisi oynama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve masa tenisi oynayanların daha başarılı olduğunu ve dolayısıyla masa tenisi oynamanın bireylerde dikkat düzeyini olumlu bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Yönel (2019) 9-13 yaş arasında dart sporu ile uğraşan öğrencilerin dikkat düzeylerinin araştırılması amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle İlçesi Özel Aziziye Koleji'nde yapmış olduğu çalışmada dart sporuyla uğraşan çocukların dikkat düzeylerinin, dart sporu yapmayanlara oranla daha yüksek seviyede olduğu şeklinde belirtmiştir. Renk (2019) çalışmasında 10-13 yaş grubu çocuklarda oyunsal etkinliklerin dikkat özelliklerine olumlu yönde etki ettiğini gözlemlemiştir. Çalışmasında iki grup arasında son test bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Korkusuz (2019) araştırmada, 14 hafta boyunca uygulanan fiziksel etkinlik ve dikkat eğitimi uygulamalarının hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin motor beceri, görsel bellek, algı ve dikkat düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmamıza katılan öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkenleri ile dikkat düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4, $P>0.05$), (Tablo 5, $P>0.05$). Bu bulgular ışığı altında çalışmanın 2. Problem cümlesine yönelik kurulan H_0 hipotezi kabul edilerek H_1 hipotezi reddedilmiştir. Yaş değişkenine ait bulgularımız ile literatür tutarlılık gösterirken, cinsiyet değişkeni ile literatürdeki çalışmalara bakıldığında çalışma bulgularımızı hem destekleyen hem de desteklemeyen çalışmalar görülmektedir. Bunun sebebi olarak çalışmamızın bulgularıyla farklı olan çalışmalarda cinsiyet değişkeni ile kontrol ve deney grubu öntest-sontest puanları karşılaştırılarak çıkarımda bulunulduğu, bizim çalışmamızda ise cinsiyet değişkeni ile çalışma grubuna ait dikkat puanı ortalamaları arasında karşılaştırma yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kaymak (2003) dikkat toplama düzeyi açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu özellik açısından çalışmamızın bu çalışma ile örtüştüğü ve destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Çağlar & Koruç (2006) tarafından gerçekleştirilen dikkati değerlendiren d2 testinin Türk sporcular için geçerlik güvenirlik çalışmasında; cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Karaduman (2004) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisinin incelendiği bir çalışmada, dikkat toplama eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde anlamlı

farklılıklara neden olduğu fakat öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Adsız (2010) ilköğretim çağındaki öğrencilerde düzenli yapılan sporun dikkat üzerine etkisinin araştırılmasında, Erkek çocuklar kız çocuklara göre % 50 daha dikkatli olduğu söylenebileceğini belirtmektedir. Tunç (2013) yaptığı çalışmada golf sporu yapan sporcuların dikkat düzeylerini incelemiştir. Programa katılan bayan ve erkeklere ilişkin ön test ve son test değerlerinin gruplar açısından karşılaştırılmasında, deney grubunda yer alan bayan ve erkek deneklerin ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kartal, Dereceli & Kartal (2016) çalışmasında ortaya koyduğu eskrim sporu yapan ve yapmayan 10-12 yaş arası çocukların dikkat düzeylerinin incelendiği bir çalışmada ise cinsiyete göre dikkat düzeyi açısından denekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu özellik açısından çalışmamızın bu çalışma ile örtüştüğü ve destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Tekin (2018) çalışmasında kız öğrencilerin test başarı puanlarını erkekler öğrencilere oranla daha düşük bulurken erkeklerin hata puanlarını kızlara oranla yüksek bulmuştur. Dikkat eksikliğinin genellikle okul çağı çocuklarının %4 ile %6'sını etkilediği bilinmektedir. Bu özellik açısından çalışmamızın bu çalışma ile örtüştüğü ve destekler nitelikte olduğu söylenemez. Yönel (2019) yapmış olduğu tez çalışmasında deney grubu son test süre ortalaması, Deney Grubu bölüm 1, bölüm 2, bölüm 3 son test hata sayıları, deney grubu bölüm 2 ve bölüm 3 son test skorları yaş ve sınıf değişkenine göre anlamlı olarak değişmemektedir. Renk (2019) çalışmasında performans puanına göre fiziksel aktivite düzeyi kızlarda deney grubunda ön testte orta düzeyde fiziksel aktif olanlar her grupta birbirine yakın oranda dağılım göstermiştir. Son testte ise bu dağılım performans puanı iyi olanlar lehine artmıştır. Kontrol grubunda dikkate değer bir değişim yoktur. Erkeklerde de deney grubunda ön testte orta düzeyde fiziksel aktif olanlar her grupta birbirine yakın oranda dağılım göstermiştir. Son testte ise bu dağılım performans puanı iyi olanlar lehine artmıştır. Kontrol grubunda yine dikkate değer bir değişim yoktur.

Sonuç olarak çalışmamız, sporun dikkat eksikliğine olumlu etkilerinin olduğunu ifade eden birçok çalışmayla paralel sonuçlar göstermektedir. Ancak literatürdeki birçok çalışma genelde daha önce ilgili branşta spor yapanlarla yapmayanlar arasında bir karşılaştırma yapmak suretiyle çıkarımda bulunmaktadır. Bizim çalışmamızı diğer çalışmalardan ayıran nokta ise çalışma grubumuzdaki öğrencilerin daha önce hiçbir spor dalında lisanslı olmamaları, düzenli olarak spor yapmamaları (Haftada bir saat beden eğitimi dersinde aktivite yapmaları dışında) ve daha önce hiç dart oynamamaları göz önüne alındığında, etkisini araştırdığımız dart egzersizlerinin dikkat eksikliği ve odaklanma sorunu yaşayan öğrenciler üzerinde olumlu katkıları olduğunu ifade edebiliriz. Diğer bir ayırt edici nokta, dart branşının diğer sportif branşlara oranla çok rahat bir şekilde okullarda uygulama alanı bulabilmesidir (düşük maliyetli araç-gerece sahip olması, çok fazla fiziksel alana ihtiyaç duymaması ve her yaştaki öğrenci grubunun çok rahat bir şekilde oynayabileceği basit kuralları olan bir sportif etkinlik olması). Böylece oluşturulacak dart etkinlik alanları sayesinde öğrenciler, beden eğitimi ders saatleri ile serbest zamanlarında öğretmenler

nezaretinde dart aktiviteleri yapmaları sağlanabilir. Bu şekilde dikkat düzeyi düşük olan ve odaklanma sorunu yaşayan öğrencilerin hem akademik başarı düzeylerinin artırılması hem de daha kaliteli zaman geçirmeleri sağlanmış olacaktır. Ayrıca dünyayla birlikte eş zamanlı olarak yaşadığımız Covid-19 pandemi salgını gibi temasın en aza indirilmesi gereken dönemlerde çocuklar için en uygun sportif etkinlik olduğu düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Etik Beyan Bildirimi

Araştırmamızın veri toplam süreci 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde başlamıştır. Araştırmamızın veri toplama süreci öncesi ve sonrası da dâhil olmak üzere araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- Adsız, E. (2010). *İlköğretim çağındaki öğrencilerde düzenli yapılan sporun dikkat üzerine etkisinin araştırılması* (Tez No.298898) [Yükseklisansstezi, Ege Üniversitesi – İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akandere, M., Baştuğ, G., Asan, R., & Baştuğ, K. (2010). Çocuklarda eğitsel oyunun dikkat üzerine etkisi. *International Scientific Conference 'Perspectives In Physical Education And Sport 21-23 May, Constanta Romania*.
- Akcınlı, N. (2005). *Sekiz yaş grubu çocuklarda hareket eğitimi ile dikkat ve hafıza gelişiminin ilişkisi* (Tez No.164218) [Yükseklisansstezi, Celal Bayar Üniversitesi – Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Asan, R. (2011). *Sekiz haftalık masa tenisi egzersizinin 9-13 yaş arası çocuklarda dikkat üzerine etkisi* (Tez No.281513) [Yükseklisansstezi, Selçuk Üniversitesi – Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Barbaroğlu, A. (2011). *Çocuk psikolojisi ve Ruh sağlığı*. Vize Yayıncılık.
- Bozan, A., & Akay, Y. (2012). Dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi, *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 3(6), 53-66.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Aygün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağlar, E., & Koruç, Z. (2006). Dikkat testinin sporcularda güvenilirliği ve geçerliliği. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 2(17), 58-80.
- Göktepe, M., Akalın, T.C., & Göktepe, M.M. (2016). Kayak sporu yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4(3), 722-731.
- İbiş, S., & Aktuğ Z.B. (2018). Effects of sports on the attention level and academic success in children. *Educational Research and Reviews*, 13(3), 106-110.

- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4 ve 5 sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*(Tez No.205199) [Doktoratezi, Ankara Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kartal R., Dereceli Ç., &Kartal, A.(2016). Eskrim sporu yapan ve yapmayan 10-12 yaş arası çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi.*Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*,3(2), 82-88.
- Kaymak, S. (2003). *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3.öğrencilerinin dikkati toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*(Tez No.127841) [Yükseklisanstezi, Ankara Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Korkusuz, S. (2019). *Fiziksel etkinlik ve dikkat eğitimi uygulamalarının zihinsel engelli öğrencilerin motor beceri,görsel bellek, algı ve dikkat düzeylerine etkisi*(Tez No.567369) [Yükseklisanstezi, Uşak Üniversitesi – Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006).*Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Devlet kitapları basımevi.
- Öncü, B.,& Şenol, Ş. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 5, 111-119.
- Özdoğan, B., Ak, A.,& Soyutürk, M. (2005). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite/aşırhareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı*.Devlet kitapları Basımevi.
- Renk, M. (2019). *10-13 Yaş grubu çocuklarda oyunusal etkinliklerin dikkat gelişimine etkisi*(Tez No.551656) [Yükseklisanstezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi – Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Reyhan, Ş.G. (2019). *Masa Tenisi Sporcularının Dikkat Becerilerinin Sedanterlerle Karşılaştırılması* (Tez No.573056) [Yükseklisanstezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi – Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tekin, M. (2018). *Okçuların imgeleme becerileri ile dikkat ve performans düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.513098) [Yükseklisanstezi, Adnan Menderes Üniversitesi – Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tunç, A (2013). *Golf sporu yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi*(Tez No.347726) [Yükseklisanstezi, Selçuk Üniversitesi – Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tunç, A., Akandere, M.,& Baştuğ G. (2014). The analysis of the attention levels of individuals playing golf. *Turkish Journal of Sport and Exercise*. 16(1), 104-115.
- Türkiye Bocce Bowling ve Dart Federasyonu(2017). Dart'ın tarihçesi. <http://www.tbddf.gov.tr/dart> adresinden 15.07.2020 tarihinde alındı.
- Yapıcı, F.E. (2019). *Hemball oyun becerilerinin ortaokul öğrencilerinin dikkat düzeylerine etkisi* (Tez No.607924) [Yükseklisanstezi, Gazi Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yönel, M. (2019). *Dart sporunun dikkat düzeyine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 550276) [Yükseklisanstezi, Bartın Üniversitesi – Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

Human beings are a living creature that tries to adapt to the environment in which they live, reacts to the events they encounter, perceives the stimuli and makes systematic choices among them, and makes sense of the choices they make with their own level of consciousness.Systematical acceptance of stimuli to perceptual consciousness is expressed by the concept of "attention" (Bozan & Akay, 2012).Attention, more

generally, is the focus of mental activity on a situation. Our sensory organs are confronted with many stimuli. In this process, the first factor that is effective in the selection of the important stimuli is attention. These stimulants are perceived as stimulants in the human world as well as in the outer world. It is not possible for the individual to keep all of the stimuli in consciousness. Therefore, attention is to filter the stimuli perceived through the sensory organs and sort them according to the needs and requirements.

Darts is a target sport that does not involve physical contact and it has universal game rules. It is known that attention and concentration are very important in many sports branches. In the darts branch, considering the placement of the number sections on the target board where the shots are made, the slightest mistake or carelessness in the shooting will prevent the collection of the desired numbers. In this context, the branch of darts is a sports activity where attention, concentration and focus are at the highest level. In the light of the above information, the aim of this study is to examine the effect of dart exercises on middle school students between the ages of 11-13 with low attention level. Considering that the darts branch can be applied very easily in schools, it reveals the importance of the study in terms of contributing to both academic success and better quality time by eliminating these problems of students who have problems with focus and attention.

The study was designed as an experimental and descriptive design among quantitative research methods. In order to determine the study group, it was decided to conduct the study in the 15 Temmuz Şehitleri İmam Hatip Secondary School with a capacity of 230 students in Bingöl city center in the 2019 academic year. After obtaining the necessary permissions, the students were administered the Bourdon attention test and the 52 students with the lowest attention level were determined. Among these students, a work group was formed with 20 students between the ages of 11-13 who did not have a license in any branch, stated that they did not do sports regularly (sedentary) and stated that they would not have trouble participating in dart exercises. 20 students in the created work group were determined as experiment and control groups by making unbiased assignments. During the research phase, "Bourdon Attention Test" was used as a data collection tool. Gender and age information about the student is included. The darts exercises were carried out with the experimental group students 5 days a week, 60 minutes a day and 6 weeks, on 2 dartboards attached to the downstairs hallway of the school where they study. On the other hand, no additional study was applied to the control group other than education and training activities. SPSS 22.0 Statistical package program was used to evaluate the data. The data obtained in the study are presented as percentage (%), frequency (frequency), average (\bar{x}) and standard deviation (Sd). Whether the data showed normal distribution was tested with the Shapiro-Wilks test. Unrelated sample t-test and correlated sample t-test were used in data analysis. Additionally, one-way analysis of variance was performed in more than two groups. The obtained findings were interpreted at the 95% confidence interval and 0.05 significance level.

While it was found that there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group students of the study, a statistically significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group students. It was also found that there was no statistically significant difference between the pre-test scores of the control and experimental group students of the study while a statistically significant difference was found between the posttest scores. It was seen that the detected significant difference was in favor of the experimental group. In conclusion, our study shows parallel results with many studies stating that sports have positive effects on attention-deficit. However, many studies in the literature generally make inferences by making a comparison between those who previously did sports in the relevant branch and those who did not. The point that distinguishes our study from other studies is that the students in our study group had not been licensed in any sports before, did not play sports regularly and never played darts before, and we can say that the dart exercises we investigated have positive contributions to students who have attention deficit and focus problems. Another distinctive point is that darts can be used in schools very easily compared to other sports branches. Thus, thanks to the areas of darts activity to be created, students can be enabled to do darts activities under the supervision of teachers in physical education class hours and free time. In this manner, it will be possible to increase the academic success level of students with low attention level and focus problems and to spend more quality time. Additionally, darts is thought to be the most appropriate sports activity for children in periods where contact should be minimized, such as the Covid-19 pandemic epidemic which we live simultaneously with the world.

8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Kronoloji” Kavramına İlişkin Algıları*

Kerem Bozdoğan**, Cemal Güven***

Makale Geliş Tarihi: 09/04/2020

Makale Kabul Tarihi: 09/12/2020


DOI: 10.35675/befdergi.715013


Öz

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Dersi 5., 6. ve 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan ve geliştirme-pekiştirme düzeyinde öğrencilere verilen “kronoloji” kavramının sekizinci sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını incelemektir. Olgu bilim deseninde gerçekleştirilen araştırmada doküman analizi, mecazlar yoluyla veri toplama formları ve yarı yapılandırılmış görüşme birlikte kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 693 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; alt, orta ve üst gelişmişlik düzey farkı gözetilmeksizin katılımcıların büyük çoğunluğu kronoloji kavramını “önemli tarihi bilgileri sıralayıcı, kolaylaştırıcı, tarihi film şeridi, tarihin haritası”, “belli bir düzende tasarımılanan, netleştiren ve anlamayı kolaylaştıran, önemli bilgiler içeren bir tarih takvimi” ve “tarihi anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber, önemli tarihi bilgilerin kısa bir özeti ve önemli tarihlerin çekilmiş bir fotoğrafı” olarak algılayarak orta ve üst gelişmişlik düzeydeki katılımcıların “tarihi olayların izlediği süreci gösteren, dallanıp budaklanabilen bir tarih ağacı” olarak algıladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kronoloji, metafor, resim/karikatür, sosyal bilgiler

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan 541681 nolu doktora tezinden üretilmiştir.

** Gözüakçalar İlkokulu, MEB, Kayseri, Türkiye, kb_38@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0605-2031 

*** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, cemalguven@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5649-1273 

Kaynak Gösterme: Bozdoğan, K., & Güven, C. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “kronoloji” kavramına ilişkin algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 476-515.

8th Grade Students' Perceptions Towards the Concept of Chronology in Social Studies Curriculum

Abstract

The purpose of the research is to investigate 8th grade students' perceptions towards the concept of "chronology" included in the 5th, 6th, and 7th grade social studies. The study was carried out by phenomenology method. Document analysis, metaphors, semi-structured interviews were used together in the research for data collection. The population of the research consisted of a total of 693 8th grade students. As a result of the study, most participants perceived the concept of chronology as "listing and facilitating important historical knowledge, historical film strip, map of the history", "a calendar of history that is designed in a specific order, clarifies and facilitates understanding, and includes important information", "a guide that helps to understand and learn history, a short summary of important historical knowledge" but the participants at middle and high levels of development regarded chronology as "a branching historical tree showing the process that historical events go through"

Key Words: Chronology, metaphor, picture/caricature, social studies

Giriş

Tarih öğrenme, tarihleri ezberlemek anlamına gelmez. Geleneksel tarih öğretimi, bazen tarihlerin sürekli ezberlenmesiyle basmakalıp hâle gelmektedir. Zamanı anlamının, tarihin ayrılmaz bir parçası olduğunu inkâr etmek yine de zordur. Tarihsel kanıt, yorumlama, temsil etme ve anlamlılık gibi durumlara kıyasla öğrencilerin zamanın önemini anlayışları, ancak tarihi bir şeylerin ne zaman olduğunu bildikleri zaman daha eksiksiz olacaktır. Zamanı anlamak, tarihin küçük ama önemli bir parçasıdır. Çocuklar tarihsel dönemleri sıralamada, o dönemlere tarih veya isim atamaktan daha iyidirler. Yaşça daha büyük olan öğrenciler bile siyasi gelişmelerin ve savaşların tarihlerini nadiren bilirler. Tarihler, genellikle öğrencilerin referans verilen zamanı görselleştirmesine izin vermezler. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin görsel geçmişlerini, ilgili tarihlerle ilişkilendirmelerine yardımcı olmalıdırlar (Levstik & Barton, 2015).

Kronoloji, tarihin soluduğu havadır ve kronoloji olmadan çocukların tarihsel anlayışı sınırlı kalacaktır. Birçok tarih programında kronolojinin, tarihsel anlayışın temeli olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni kronoloji kavramının, çocukların olayları ve dönemleri zaman içinde yerleştirmesine imkân sağlaması ve dönemlerin birbirleri ile ilişkisinin tanınmasını kolaylaştırmasıdır (Forrest & Harnett, 1996; Wood, 1995).

Geçmiş konu edinen tarih disiplini, içeriğinden dolayı zamandan ve kronolojiden yararlanır. Çünkü tarih ve sosyal bilgiler derslerinin en önemli öğelerinden biri de zamandır. Bir olayı oluşturan sebeplerin ve ortaya çıkan sonuçların doğru bir şekilde öğrenilerek yorumlanabilmesi için söz konusu olayın meydana geldiği zaman diliminin bilinmesi ve olayı oluşturan şartların anlaşılması gereklidir (Kütükoğlu, 2014).

İlkokuldan liseye kadar tarih disiplininin içeriğini içeren derslere bakıldığında, zaman ve kronolojinin farklı sınıf seviyelerine göre farklı ad, kapsam ve ağırlıklarda öğretim programlarında yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilere zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılması için öğretim programlarında önerilen birçok materyaller de bulunmaktadır. Zaman veya tarih şeritleri bunlardan biridir (Altun & Kaymakçı, 2016).

Zaman kavramı için çocukların sadece bilgi sahibi olmaları yeterli değildir. Şimdiki zamana yönelebilmek ve kronolojik bir geçmiş duygusu elde etmek için mevsimler, aylar ve haftanın günleri gibi birçok zamansal kalıpları da öğrenmelidirler (Friedman, 1991).

Zaman ve kronoloji kavramlarının doğru algılanmasında ve anlaşılmasında tarihsel zaman şeritleri pratik bir kaynaktır. Geçmişin daha iyi anlaşılması, karmaşık olay ve kişiler topluluğunun yerleştirme yoluyla düzenlenmesi zaman şeritleriyle yapılabilir (Blyth, 1996).

Zaman şeritleri, zaman kavramını öğrencilere kavratmak ve çeşitli olaylar arasındaki zamansal bağlantıları göstermek amacıyla kullanılabilir. Zaman şeritleri, geçmişten bugüne kadar düz bir çizgi biçiminde uzanan ve eşit parçalara ayrılarak tarih rakamlarıyla tanımlanan soyut kurgunun somut bir görünümüdür denilebilir. Çok basit, ekonomik ve öğretmenler tarafından hemen her derste kullanılacak olan zaman şeritleri, genellikle üzerinde birkaç yılı gösteren bir çizgiden ve üzerindeki resim/yazılardan ibarettir. Ölçekli olarak çizilerek olayların yaşandığı yıllara veya olaylara göre üzerinde işaretlenmektedir. Dolayısıyla zaman şeritleri, öğrencilerin geçmişten bugüne kadar ortaya çıkan siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel vakaları bir düzen hâlinde görebilmeleri için kıyaslamalar yapabildikleri ve görsel öğrenme temelli bir grafikdir. Zaman şeritleri çağları aşan bir tarih diliminden ziyade daha dar zamanlı olaylar için kullanılmaktadır. Bu zaman dilimi öğrencilerin kendi hayatından bir kesit olabileceği gibi, belirli bir dönem veya konu için de hazırlanabilir. Bir zaman şeridinde tarihlerin neyi ifade ettiği önceden yazılabileceği gibi ders esnasında da önceden çizilen kutucukların öğrencilerce doldurulması istenebilir. Tarih şeritleri eski çağlardan günümüze kadar olan çağ kavramları ile tarihteki en önemli olayları tek bir çizgide ve tek bir uzunlukta gösterirler (Altun & Kaymakçı, 2016; Köstüklü, 2001; Şimşek, 2006).

Çocukların ve ergenlik çağındaki bireylerin zaman ve kronoloji hakkında sahip oldukları bilgiler farklı yaş dönemlerinde gelişmektedir. Öğrenciler tarihi, her düzeyde zaman ve kronoloji kavramları ile ilişkilendirmektedirler. Tarihin zamanla olan ilişkisini ifade etmek için ikinci sınıfta okuyan öğrenciler dahi geniş zaman kategorileri kullanmışlardır. İlköğretim ve ortaöğretim boyunca da söz konusu bilgileri düzenli bir şekilde ilerletmektedir. Bu ilerlemeyi olgunlaşma, öğrencilerin birbirlerini etkilemeleri, öğretim koşulları ve içerik gibi faktörler etkilemektedir (Stow & Haydn, 2000). Çocuklara sunulan zengin öğrenme ortamı ve yaşantılarla,

zihinsel gelişim kuramlarına bağlı olmadan zaman algısının geliştirilebilen bir beceri olduğunu ortaya çıkmıştır (Alleman & Brophy, 2003; Levstik & Pappas, 1987)

Zaman ve kronoloji kavramları, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar "zaman ve kronolojiyi algılama" becerisi olarak yer almıştır. Öğrencilerin zamanları birbirinden ayırt edebilme (geçmiş, şimdiki, gelecek zaman), takvim bilgisini edinme, kronolojik sıralama yapabilme, zaman ifadelerini doğru kullanabilme, zaman şeridi oluşturabilme ve bu şeritteki veriyi yorumlayabilme zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin maddeleri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca programda doğrudan verilecek becerilerden olan "sebep-sonuç ilişkisi belirleme" kısmında, olayların kronolojik olarak sıraya dizilmesi önemli bir nokta olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla birbirini art arda takip eden ve birbirleriyle ilişkili olduğu üzerinde durulan olayları kronolojik bir şekilde düşünebilmek, aralarındaki neden-sonuç ilişkisinin ortaya çıkarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. "Zaman, süreklilik ve değişim" öğrenme alanında öğrencilerin, kim olduklarını, geçmişte meydana gelen olay ve olguları, geçmişle bağlantı kurabilmeyi, dünyanın dönüşümünü ve gelecekteki durumunu anlamaları, ayrıca insanların geçmiş zaman ile olan duygusal bağlarını, tarih boyunca yer aldıkları yerleri kronoloji, süreklilik ve değişim bakış açısı ile açıklamaları beklenmektedir. İnsanlık tarihi boyunca mekân, zaman ve kronolojiyi kapsadığı için "Zaman, süreklilik ve değişim" diğer tüm öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005a; MEB, 2005b).

2005 yılı 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda belirtildiği gibi ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler dün, bugün ve yarın kavramlarını kavramalıdır. Bu terimler, okul hayatında ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılan etkinlikler yoluyla ve somut tecrübelerle öğretilir. Bunun için de ilkokullarda öğretmenlerin, çocukların zamana yönelik gelişim parçalarının farkında olmaları gereklidir. Bir saati kullanabilme, M.Ö. ve M.S. arası uzaklıkları gösterebilme, zamanı göstermeyi öğrenme gibi önem arz eden konular ilköğretim aşamasında verilmelidir. Böylelikle öğrenciler eş zamanlı olarak takvimin doğasını ve gün, hafta, ay, yılın manasını öğrenirler. Bunların dışında dakika ve saatlerin kronoloji için kavramlaştırılması gerekir. Dördüncü ve üst sınıflar için çağ, dönem, on yıl, yüzyıl terimleri üzerinde durulabilir. Ortaokulda ise öğretmenler, on ve yüzyıl gibi daha küçük parçalara ayrılmamış detaysız ve geniş bir biçimde olan zamanın anlaşılmasına yönelik gerekli temelleri atmalıdırlar (MEB, 2005b).

2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğrencilere kazandırılacak temel beceriler içerisinde yer almıştır. İlgili kazanımların gerçekleştirilmesinde "zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" gibi sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkelerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Evrende incelenecek probleme ilişkin kendi içinde benzeşik farklı durumların ortaya konarak çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasının hedeflendiği bu

araştırmada örneklem farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki on beş ortaokuldan seçilmiş ve böylelikle durumlarda çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Buradan hareketle uygulamada karşılaşılan sorunlar daha geniş bir perspektiften irdelenerek evren değerleri hakkında önemli ipuçları elde edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla farklı gelişmişlik düzeyleri, araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak olan ya da olmayan yönlerin ve örüntülerin tespit edilmesi ve bu amaçla problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesi amacıyla tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

Akinoğlu ve Arslan (2007) yapmış oldukları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tarih öğretiminde geçen kronoloji, yer/mekân isimleri, devlet yönetimi şekilleri ve eski Türkçe’de kullanılan kavramları öğrenmede güçlük çektikleri gözlenmiştir. Akşit’in (2016) yaptığı araştırmada, yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programında “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde geçen bazı kavramlar hakkında öğrencilerin sahip olduğu ön bilgi ve algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sırasıyla gaza, kanıt, kronoloji, yüzyıl, hoşgörü ve gelenek kavramları hakkındaki ön bilgilerinin ve algılarının az olduğu ortaya çıkmıştır. Aycan (2010) yaptığı araştırma ile ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geçen kavramları anlama düzeylerini tespit etmek ve sahip oldukları kavram yanlışlarını ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geçen kavramların çoğunluğunu tam anlamıyla kavrayamadıkları ve söz konusu kavramlarla ilgili yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Şimşek (2006) yaptığı araştırmada, ilköğretim 4-8. sınıf (10-14 yaş arası) öğrencilerinde tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı becerilerin gelişimi konusunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, tarihsel zaman kavramının öğrenci tarafından kazanılmasında, sosyo-ekonomik çevre, cinsiyet, sınıf düzeyi (yaş), matematik ve dil (Türkçe) başarıları değişkenlerinin etkili olduğu gözlenmiştir. Nicel bulgularda, tarihsel zaman kavramı başarı testi sonuçlarına göre sınıf bazında 4., 5., 6. sınıfların bir grup, 7. ve 8. sınıfların ise başka bir grubu oluşturacak kadar anlamlı bir farkın olması kayda değer bulunmuştur. Ayrıca çocukların tamamına yakını tarih kavramını açıklarken bunu, zaman kavramı ile ilişkilendirdiği bulgulanmıştır. Kılıç’ın (2010) yaptığı araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konuları üzerinde oluşturdukları metaforlar söylem analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda metaforların öğrenme-öğretme sürecine olumlu etkisi ve öğrencilerin bu sürece aktif olarak katılmasının önemli olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan, geliştirme ve pekiştirme düzeyinde verilen “kronoloji” kavramına yönelik öğrenci algılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Söz konusu kavramın öğrenciler tarafından nasıl algılandığının kapsamlı bir şekilde araştırılmasının sosyal bilgiler ve

tarif öğretiminin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik olumlu katkılar yapacağı beklenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni uygulanmıştır. Yaşanılan dünyada olgular, kavramlar, algular, deneyimler, olaylar, yönelimler ve durumlar gibi birçok şekilde karşımıza çıkmaktadır. Fenomenoloji çalışmaları farkına varılan ancak daha ayrıntılı ve daha derinlemesine bir anlayışın ihtiyaç olduğu olgulara odaklanmaktadır. Fenomenoloji, bütünüyle yabancı olunmayan ancak tam anlamıyla kavranamayan olguların araştırılmasında uygun bir temel oluşturur. Böylelikle ortaya konulan örnekler, yaşantılar ve açıklamalar yoluyla bir olgunun daha iyi anlaşılmasını ve tanınmasını kolaylaştırıcı sonuçlar elde edilebilir. Bu açıdan bilimsel alanyazının yanı sıra uygulamaya yönelik önemli katkılar sağlanmış olacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018; Büyüköztürk vd., 2014).

2005 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre öğrencilere 4. sınıflar için toplam 91 kavram, 5. sınıflar için 121 kavram, 6. sınıflar için 124 kavram ve 7. sınıflar için de 121 kavramın verilmesi ön görülmüştür (MEB 2005a, 2005b). Söz konusu sınıflar için ortak olan kavramlardan biri de kronoloji kavramıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere öğretmenleri tarafından bu kavramların bir kısmının giriş, bir kısmının geliştirme ve bir kısmının da pekiştirme düzeyinde verilmesi ön görülmüştür. Kronoloji kavramı 5.,6. ve 7. sınıflarda geliştirme ve pekiştirme düzeyinde verilmektedir. 4. sınıflarda sadece giriş düzeyinde verildiği, dolayısıyla geliştirme ve pekiştirme düzeyinde verilmediği için 4. Sınıf öğrencileri araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2016 yılı gelişmişlik düzey verileri baz alınarak oluşturulmuştur. Gelişmişlik düzeyleri alt, orta ve üst olarak belirlenmiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kayseri ili merkez ilçelerine ait alt, orta ve üst gelişmişlik düzeyinde bulunan yerleşim yerlerinden on beş ortaokul seçilmiştir. Bu seçim, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Buna göre alt gelişmişlik düzeyinde 252 (%36,36), orta gelişmişlik düzeyinde 211 (%30,45) ve üst gelişmişlik düzeyinde 230 (%33,19) olmak üzere toplam 693 sekizinci sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışma grubuna metaforlar yoluyla veri toplama formları verilmiştir. Katılımcılardan "kronoloji" kavramına yönelik metafor geliştirmeleri, kavrama yönelik resim/karikatür çizimleri ve bu

çizimlere ait açıklama yapımları istenmiştir. Daha sonra da araştırmada alt gelişmişlik düzeyinde 57, orta gelişmişlik düzeyinde 47 ve üst gelişmişlik düzeyinde 50 olmak üzere toplam 154 sekizinci sınıf öğrencisi ile kronoloji kavramına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Katılımcıların kronoloji kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar hakkında daha derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla 1-2 dakika olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin 5., 6., ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kronoloji kavramına olan bakış açılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada doküman analizi, yarı yapılandırılmış görüşme ve metaforlar yoluyla veri toplama formlarından oluşan nitel araştırma teknikleri beraber kullanılmıştır. Bir araştırma sorusunu açığa kavuşturmak amacıyla mülakat, gözlem ve doküman analizi gibi çok farklı yöntemsel kombinasyonlar kullanılabilir. Çeşitleme, zenginleştirme olarak da adlandırılan üçgenleme (triangulation) yöntemi, çeşitli yöntemlerin (görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi) bir araya getirilmesiyle araştırma desenini güçlendirici bir role sahiptir. Yöntem üçgenlemesi, bir programı veya problemi çalışmak için çoklu yöntemlerin kullanılmasını sağlar ve farklı veri toplama yöntemleri tarafından elde edilen sonuçların tutarlılığının kontrolüne izin verir (Büyüköztürk vd., 2014; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tüm etik kurallara uymuştur.

Metaforlar yoluyla veri toplama formu

Metaforların, dünyanın kavranması sürecinde bilimsel bilginin meydana getirilerek yorumlanmasında önemli bir yeri vardır. Metaforlar bir durumun betimlenmesi, bir sürecin hızlandırılması veya iyileştirilmesi amacıyla kullanılırlar ve nitel bir veri toplama aracı olarak kullanılmak istendiğinde daha çok tasvir edici rolü ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla metaforlar betimleme yapmak amacıyla işe koşulduğunda bir olay, bir durum ve kavram mevcut haliyle resmedilmektedir. Mecaz merkezli veri toplama çalışmaları, süreç olarak toplanan verilerin doğası icabı açık uçlu sorulara dayanan bireysel ya da odak grup görüşmelerine dayalı çalışmalardan çok farklı olmadığı gibi onlardan daha kolay ve daha pratiktir. Bu durumun yanı sıra mecazlar çalışılan olay, olgu, konu ve durumla ilgili çok zengin bir resim ve görsel bir imge sunarlar (Morgan, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Metaforları ortaya çıkarmaya yönelik ilgili araştırmalarda (Ablak, 2017; Aydın, 2010; Çepni, 2013; Değirmenci, 2019a, 2019b; Değirmenci & Eskici, 2019; Gedikli, 2014; Karaşahinoğlu, 2015; Kelleci, 2014; Kılcan, 2013; Kılcan & Akbaba, 2013; Öztürk, 2007; Saban, 2004; 2008; 2009; Seyhan, 2020; Yenigül Kozaner, 2020) kullanılan veri toplama formları incelenmiştir. Bu formlar ve geliştirilen metaforlar yoluyla yeni veri toplama formları geliştirilerek 8. sınıf öğrencilerinin, 5., 6. ve 7. sınıf

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kronoloji kavramını nasıl algıladıklarını incelemek ve analiz etmek amacıyla kullanılmıştır.

Form üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde “Kronoloji gibidir. Çünkü” cümlesini tamamlayarak kronoloji ile düşüncelerini yansıtan metaforlar oluşturmaları istenmiştir. Formun ikinci bölümünde “Kronoloji ile ilgili görüşünüzü ve düşüncenizi belirten resim veya karikatür çiziniz” ifadesiyle katılımcılardan kronoloji ile ilgili algılarını yansıtan bir resim/karikatür çizmeleri istenmiş ve formun üçüncü bölümünde “Yukarıya çizmiş olduğunuz resmin/karikatürün açıklamasını yazınız” cümlesiyle ihtiyaç duymaları halinde çizdikleri resmi/karikatürü açıklamaları istenmiştir.

Doküman incelemesi

Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı; öğrencilerin kronoloji kavramına yönelik çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlardır. Doküman inceleme, araştırmanın konusuna yönelik bilgilerin olduğu materyallerin analizidir. Başka veri toplama yöntemleri ile beraber kullanılabilirdiği gibi tek başına da kullanılabilir. Gözlem ve görüşme yöntemlerinin yanında, çalışılan araştırma problemine ilişkin görsel ve yazılı materyaller araştırma kapsamına alınarak araştırmanın geçerliliği artırılabilir. Böylelikle “verinin çeşitlendirilmesi” amacına da hizmet edilmiş olunacaktır (Aktaş, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Kronoloji kavramına ilişkin çalışma grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmada kullanılan son veri toplama aracıdır. Yapılandırılmış görüşme tekniğine kıyasla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği daha esnek ve araştırmacı bir görüşme protokolü ile önceden sormayı planladığı soruları hazırlar. Dolayısıyla araştırmanın amacı çerçevesinde görüşme yapılan bireylerden bilgiler elde etmek amacıyla birtakım soruların yer aldığı görüşme formu kullanılır ve bu formlar aracılığıyla elde edilen bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar saptanarak karşılaştırılabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi hem de sabit seçenekli cevaplamayı birleştirdiği gibi görüşmede konuşana kendini ifade edebilme imkânını vermesi, analizlerin kolaylığı ve gerek duyulduğunda derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır (Aktaş; 2015; Berg & Lune, 2015; Büyüköztürk vd., 2014; Türnüklü, 2000).

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu “Kronoloji senin için neyi ifade etmektedir? Kronoloji denince aklına neler geliyor?” sorusundan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması ön uygulama aşaması, asıl uygulama aşaması 1 ve asıl uygulama aşaması 2 olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir (Kılcan, 2017).

Ön uygulama aşaması

Bu aşamada çalışma grubunda yer alacak katılımcıların, araştırmanın tamamını ne kadar zamanda tamamlayabileceklerini belirlemek, kullanılacak veri toplama araçlarının amaca uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla önceden izin alınan bir devlet okulunda 34 sekizinci sınıf öğrencisi ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin tamamı kendilerine verilen formları bir ders saatinde tamamlamışlardır.

Asıl uygulama aşaması 1

Çalışmanın birinci uygulama aşamasında, öncelikle gerekli resmi izin Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Sınıflarda her bir katılımcıya kronoloji kavramı ile ilgili metafor formu dağıtılmıştır. Çalışmanın yapılmasından önce formda yer alan yönerge okunmuştur. Katılımcıların düşüncelerini serbest olarak ifade edebilmeleri için uygulama esnasında kendilerine hiçbir yönlendirme ya da müdahalede bulunulmamıştır. Katılımcılara çizdikleri resim/karikatürle ilgili ek olarak bir fikir, düşünce, görüş açıklama ihtiyacı duyduklarında kâğıdın en alt tarafında yer ayrılan bölme yazabilecekleri söylenmiştir. Uygulamanın bitirilmesi için her sınıfta katılımcılara birer ders saati zaman ayrılmıştır. Asıl uygulama aşaması Kasım 2016-Ocak 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Asıl uygulama aşaması 2

Araştırmanın bu aşamasında Şubat-Nisan 2017 tarihleri arası katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmede; en az her kavrama ilişkin benzer görsel çizim yapanlardan bir görüşme, farklı görsel çizim yapanlardan bir görüşme ve o kavrama ilişkin hiç görsel çizim yapmayanlardan bir görüşme yapılmıştır. Her bir kavramla alakalı yaklaşık 1-2 dakika olmak üzere toplam 154 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Söz konusu 1-2 dakikalık görüşme süresi, veri toplama açısından yeterli olmuştur. Dolayısıyla doküman analizi sonuçlarının katılımcılarla yapılacak görüşmelerle zenginleştirilmesi, araştırmanın inandırıcılığını artıracaktır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada “kronoloji” kavramı ile ilgili her üç gelişmişlik düzeyinden 392 katılımcı tarafından belirtilen “Kronoloji fen dersi gibidir. Çünkü fen dersinde bunun gibi şeyler var olduğu için... A, K72”, “Kronoloji tarih gibidir. Çünkü tarihle bağlantılıdır. O, K187”, “Kronoloji okulun bahçesinde sıra olmamız gibidir. Çünkü... Ü, K176” gibi ifadelerin yer aldığı formlar ve 82 katılımcı tarafından boş bırakılan toplam 474 form elenerek araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla alt gelişmişlik düzeyinde 84 katılımcı, orta gelişmişlik düzeyinde 54 katılımcı ve üst gelişmişlik düzeyinde 77 katılımcı olmak üzere toplam 219 katılımcının geliştirdikleri metaforlar ve çizimleri geçerli kabul edilmiştir. Çizilen görsellerin katılımcılar tarafından dikkatle ve özenle çizilip çizilmediği, anlaşılıp anlaşılmadığı, oluşturulan metaforların gerekçesine uygun olup olmadığı gibi faktörlerin araştırmacı ve

uzmanlar tarafından incelenmiş olup çizilen görseller “benzer görseller çizenler, farklı görseller çizenler ve hiç görsel çizmeyenler” şeklinde üç gruba ayrılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sürecinde literatürde belirtilen (Kılcan, 2017; Saban 2004, 2008, 2009; Saban, Koçbeker & Saban, 2006) şu aşamalardan yararlanılmıştır:

Metafor kodlama ve ayıklama aşaması: Bu aşamada katılımcıların geliştirdiği metaforların alfabetik olarak Microsoft Excel programında dizilimi yapılmış ve bir liste oluşturulmuştur. Katılımcıların açıklamalarında, metaforların bariz olarak ifade edilip edilmediğine bakılarak her bir katılımcının formda geliştirdiği metafor kodlanmıştır. Katılımcıların formları incelenmiş ve kavrama ilişkin; gerekçesi olmayan metaforların olduğu formlar(i), kavrama yönelik sadece tanımlamaların olduğu formlar(ii) ve kavrama yönelik metaforların geliştirilmediği yani boş bırakılan formlar(iii) işaretlenmiştir.

Resim ve karikatür ayıklama aşaması: Katılımcıların oluşturdukları metafora ve gerekçesine ilişkin çizdikleri görsellerin anlaşılır olup olmadığı, oluşturulan metaforu ve gerekçesini yansıtıp yansıtmadığı incelenerek eleme yapılmıştır.

Örnek metafor derleme (gruplama) aşaması: Bu aşamada katılımcıların geliştirdikleri metaforlar içerik analizi teknikleri kullanılarak ortak özelliklerinin belirlenmesi bakımından daha küçük gruplara ayrıştırılmıştır.

Kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada değerlendirmeye alınan ve sıralanan metaforlar, gerekçelerine bakılarak ve ortak özellikleri incelenerek temel kategoriler altında toplanmıştır. Metafor kategorileri oluşturulurken katılımcıların oluşturdukları metaforun gerekçesi dikkate alınmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Araştırmanın geçerliliği ve geçerliği üçgenleme (çeşitleme) stratejisi, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen uyum yüzdesi formülü ve nitel araştırmalarda başvurulan “inandırıcılık” ve “aktarılabirlik” başlıkları olmak üzere üç yolla sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için, araştırmadan elde edilen kavramsal kategorilere ait metaforların, buldukları kategoriye temsil gücünü belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü cevapları toplam form sayısının üçte biri kadar olup rasgele seçilmiştir. Söz konusu metaforların belirtilen kavramsal kategoriler kapsamında olup olmadığını belirlemek amacıyla, her bir cevap için “uygundur” ya da “değildir” olarak uzmanın onaylaması istenmiştir. Araştırmacının oluşturduğu kategoriler ile uzmanın yapmış olduğu eşleştirmeler karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiş, daha sonra araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994) uyum yüzdesi formülü ($\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş Birliği/Görüş Birliği}) + \text{Görüş Ayrılığı} * 100$) ile hesaplanmıştır. Sonuç olarak iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı alt gelişmişlik düzeyde %93,18, orta gelişmişlik düzeyde %92,5 ve üst gelişmişlik düzeyde %92 olarak bulunmuştur. Nitel

araştırmaların güvenilir olması için araştırmacı ile uzmanın ulaştığı sonuçlar arasındaki uyumun %90 ve üzerinde olması gereklidir (Saban, 2008; 2009).

Katılımcıların formda yer alan metafor gerekçelerine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmış ve yorum yapılmadan, verinin doğasına elden geldiğince sadık kalınarak aktarılması yoluna gidilerek araştırmanın inanılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın uygulanma süreci (verilerin toplanması, örneklem seçimi, katılımcıların seçilmesi ve özellikleri, verilerin analizi) ayrıntılı ve anlaşılabilir bir şekilde verilerle araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması: Katılımcıların kavramlara yönelik oluşturdukları bütün metaforlar kategorize edilmiş ve tüm veriler bilgisayar ortamına girilmiştir. Daha sonra metaforların ve katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Katılımcılar tarafından metaforun geliştirilme gerekçesini belirten ifadelerden yüksek sıklığa sahip olanlar aynen alınmış ve bulgular kısmına tırnak içine, ayrıca bazı katılımcıların çizdikleri görsellere ait açıklamalar da ilgili görsellerin altına yerleştirilmiştir. “A, K21” kodu, katılımcının alt gelişmişlik düzeyine sahip okuldaki 21 numaralı formu dolduran kız öğrenci; “O, E182” kodu orta gelişmişlik düzeyine sahip okuldaki 182 numaralı formu dolduran erkek öğrenci; “Ü, K32” kodu üst gelişmişlik düzeyine sahip okuldaki 32 numaralı formu dolduran kız öğrenci olarak kodlanmıştır. Katılımcıların kronoloji kavramına ilişkin görüşlerini ve düşüncelerini detaylı olarak belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular alt gelişmişlik düzey, orta gelişmişlik düzey ve üst gelişmişlik düzey şeklinde sıralanarak verilmiştir.

Alt Gelişmişlik Düzeye İlişkin Bulgular

Tablo 1.

Alt Gelişmişlik Düzeydeki Katılımcıların “Kronoloji” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar ve Kategorileri

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
1	Tarihi Olayları Sıralayan	Alfabe(9), Alfabetik Sıra(2), Alışveriş Sırası(1), Bankadaki Sıra(1), Bir Film(1), Bir Matematik Probleminin Çözümü(1), Bir Trenin Vagonları(1), Boy Sıralaması(2), Cetvel(5), Cetveldeki Sayılar(1), Eğitim Sırası(1), Film Şeridi(1), Fotoğraf Albümü(1), Geçmişin Sıralanması(1), İnsan Hayatı(2), Hastane	30	59

		Doğum Listesi(1), Kütüphanedeki Kitap Sıralaması(1), Kantindeki Sıralanma(1), Okul Bahçesindeki Sıra(2), Otobüs Durağındaki Sıra(2), Özgeçmiş(1), Pide Kuyruğu(1), Romadaki Olay Örgüsü(1), Saat(7), Sayfalar(1), Sayılar(3), Sınıftaki Sıralar(1), Sınıf Listesi(1), Takvim(4), Tarihi Kitap(1), Trafikteki Araç Sırası(1)		
2	Tarihi Olayları Düzenleyen	4+4+4 Sistemi(1), Bir Ağacın Yaprakları(1), Cetvel(1), Ciltli Kitap(1), Çiçek(1), Ders Programı(1), Evrendeki Düzen(1), Namaz Vakitleri(1), Okul Bahçesindeki Sıra(2), Raftaki Ürünler(1), Renkli Kalemler(1), Sınıftaki Sıralar(1), Takvim(1), Yapboz(1)	14	15
3	Tarihi Öğreten	Bir Film Serisi(1), Cetvel(1), Ödül(1), Pide Kuyruğu(1), Saat(2), Takvim(3), Tarih Kitabının Özeti(1)	7	10
Toplam			51	84

Tablo 1 incelendiğinde alt gelişmişlik düzeydeki katılımcılar tarafından “Kronoloji” kavramına ilişkin 51 tane farklı metafor oluşturulmuştur. Ortak özellikleri bakımından metaforlar 3 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor, katılımcıların açıklamaları doğrultusunda gerekçesini meydana getiren düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1. Tarihi olayları sıralayan

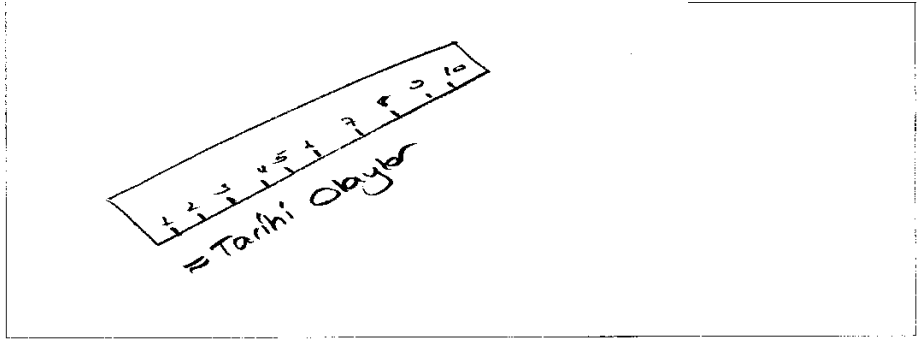
Tablo 1 incelendiğinde “Tarihi Olayları Sıralayan” kategorisi toplam 30 metafor ve 59 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride yer alan metaforların sıklık dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforların “Alfabe” (f=9), “Saat” (f=7), “Cetvel” (f=5) ve “Takvim” (f=4) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Tarihi Olayları Sıralayan” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kronoloji alfabe gibidir. Çünkü alfabedeki harfler sırayla kronolojik olarak gider. Alfabede harfler nasıl sıralanırsa tarih kronolojisi de öyle sıralanır” [A, K21].

“Kronoloji alfabe gibidir. Çünkü alfabe harflerin art arda gelmesiyle oluşur. Kronoloji de önemli tarihi olayların art arda gelmesiyle oluşan sıralamadır” [A, E98].

“Kronoloji saat gibidir. Çünkü saat zamanı gösterir ve zaman belli bir sırayla ilerler. Kronoloji de geçmişten şimdiye kadar olan şeyleri sıra ile bizlere aktarır” [A, K197].

“Kronoloji cetvel gibidir. Çünkü cetvelde 0,1,2,3,4.... şeklinde sıralama vardır. Bu bize kolaylık sağlar. Kronoloji de böyledir. Her tarihin bir sırası vardır” [A, K8].



Şekil 1. 8 kodlu katılımcının çizimi

“Tarihi olaylar kronolojik olarak cetveldeki sayılar gibi sıralanır. Yani kronoloji sıralamayı sağlıyor” [Görüşme Kaydı: A, K8].

“Kronoloji cetvel gibidir. Çünkü cetvelde sayılar ve çizgiler bir sıra ile düzenlenmiştir. Kronolojide tarihi olaylar belli bir sıra ile düzenlenir” [A, K46].

“Kronoloji cetvel gibidir. Çünkü cetvelde sayılar sırayla gidiyor. Biz de yaşantımızdaki önemli olayları sıralarsak cetvele benzer bir çizelge oluşur. Önemli olaylar 0,5,10 gibi ilerlerken sıradan olaylar ise aradaki ufak çizgilerin sayıları gibidir. İşte kronoloji de buna benziyor. Önemli tarihi olayları belli bir sıraya koyar ve bizlere gerekli bilgileri açıklar” [A, E86].

“Kronoloji fotoğraf albümü gibidir. Çünkü fotoğrafları albüme bebekliğimizden büyüyene kadar sırayla koyarız. Kronoloji de tarihteki bir olayı sıralayarak bizlere anlatır ve aktarır” [A, E121].



Şekil 2. 121 kodlu katılımcının çizimi

“Kronoloji denilince aklıma sıralama geliyor. Bir insanın hayat sıralaması, Atatürk’ün hayat sıralaması gibi. Tarihi olaylar da insan hayatına benzer şekilde sıralanıyor” [Görüşme Kaydı: A, E121].

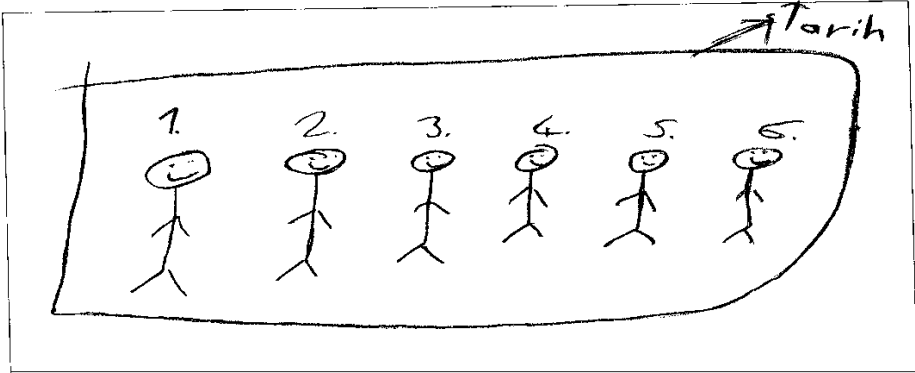
“Kronoloji takvim gibidir. Çünkü bir takvimin yaprakları nasıl belli bir zamana göre sıralanıyorsa kronoloji de aynıdır. Takvim yapraklarında aynı tarihte olmuş olan olayları hatırlatan küçük notlar vardır. Kronoloji de tarihte yaşanmış önemli şeyleri daha detaylı ve sıralı olarak bize yansıtır” [A, K131].

Kategori 2. Tarihi olayları düzenleyen

Tablo 1 incelendiğinde “Tarihi Olayları Düzenleyen” kategorisi toplam 14 metafor ve 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforun “Okul Bahçesindeki Sıra” ($f=2$) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Tarihi Olayları Düzenleyen” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kronoloji okul bahçesindeki sıra gibidir. Çünkü burada her şey düzen içindedir. En baş sıradan itibaren baktığınız zaman hangi sıranın kaçınıcı sınıfa ait olduğunu bulabiliriz. Kronolojiye baktığınız zaman hangi olay nerede, ne zaman, nasıl olmuş kolaylıkla görebiliriz. Yani tarihi bilgiler kronolojide bir düzen içinde olur” [A, K231].

“Kronoloji okul bahçesindeki sıra gibidir. Çünkü bizler sıra olunca nasıl izdiham olmaz, düzgünce içeri girersek tarihsel bilgilerin de belli bir sırası vardır. Böylelikle bir karışıklık olmaz, aradığımız bilgileri kronolojide belli bir düzen içinde buluruz” [A, K245].



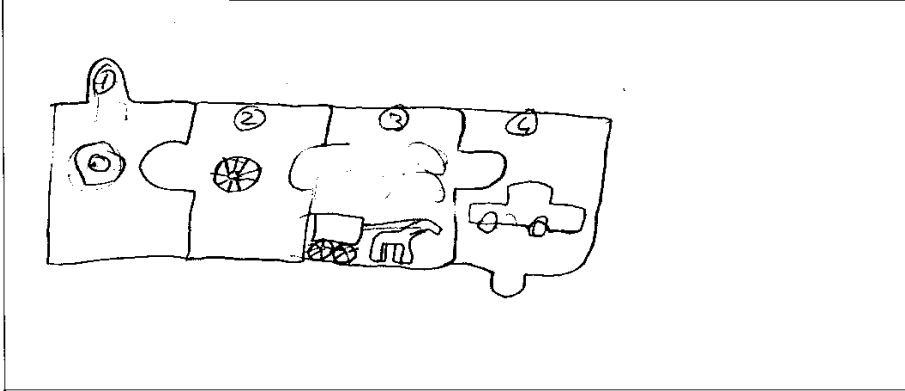
Şekil 3. 245 kodlu katılımcının çizimi

“Kronolojik sırada bir düzen vardır aynı bir okuldaki öğrencilerin düzenli bir sıra olması gibi” [Görüşme Kaydı: A, K245].

“Kronoloji bana göre takvim gibidir. Takvim bize tarihi olayların zamanlarını gösterir. Kronoloji de aynen bunun gibi. Tarih bilgilerini düzenler” [Görüşme Kaydı: A, E83].

“Kronoloji deyince benim aklıma takvim geliyor. Mesela bir insan doğar, bebek olur, çocuk olur, yetişkin olur ve ölür. Hepsinin tarihleri takvimde belli. Çünkü takvimde Ocak, Şubat, Mart gibi belli aylar, günler vb. şeyler vardır. Aynı şekilde bizim için özel olan şeyler de tarihler de kronoloji içinde yani bir düzen içinde bulunur” [Görüşme Kaydı: A, K108].

“Kronoloji yapboz gibidir. Çünkü yapbozun her parçası birbiri ile alakalıdır. Her parçanın yeri belirlidir ve biri olmazsa yapboz tam olmaz. Mesela birinci parçadan sonra ikinci gelir, üçüncü gelemmez. Kronoloji sıralamasında da mesela tekerleğin icadından sonra hemen araba gelemmez. Her şey belirlidir ve belli bir sırası vardır. Sonuçta kronoloji tarihi olayları sıralar, düzenler, önemli yerlerine değinir, dikkatimizi o önemli noktalara çeker” [A, E247].



Şekil 4. 247 kodlu katılımcının çizimi

“Tarihi olaylar kronoloji sayesinde düzenlenerek eksik kalan yerler tamamlanır. Tarih yapbozundaki karışıklığı gideren ve düzene koyan kronolojidir” [Görüşme Kaydı: A, E247].

“Kronoloji namaz vakitleri gibidir. Çünkü beş vakit namaz, insanın hayatını düzene sokar. Kronoloji de tarihsel olayları belli düzene sokar” [A, E82].

“Namaz vakitlerinin belli aralıkları vardır. Bu aralıkların dışına çıkamazsın. Kronoloji de tarihi belli aralıklarda düzene sokar. Bir düzen var yani” [Görüşme Kaydı: A, E82].

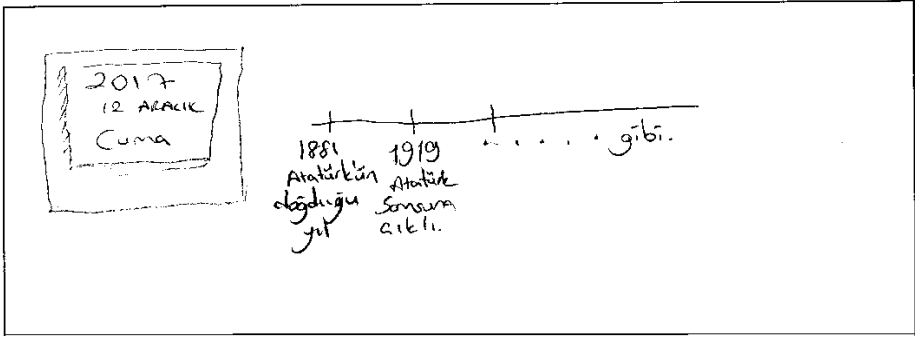
Kategori 3. Tarihi öğreten

Tablo 1 incelendiğinde “Tarihi Öğreten” kategorisi toplam 7 metafor ve 10 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların sıklık dağılımlarına

bakıldığında en çok kullanılan metaforların “Takvim” (f=3) ve “Saat” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Tarihi Öğreten” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kronoloji takvim gibidir. Çünkü takvim sayesinde günleri, ayları, özel günleri bilebiliriz. Kronoloji sayesinde geçmişte yaşanan olaylar hakkında ne zaman, nerede, nasıl, kim gibi birçok soruların cevabını öğrenebiliriz” [A, K133].

“Kronoloji takvim gibidir. Çünkü takvim zamanla alakalı bir şeydir. Kronoloji de zamanla alakalı bir şeydir. Takvim yapraklarının üstünde şu günde şu olmuştur gibi yazılar yazıyor. Böylelikle birçok şeyi aslında öğrenmiş oluyoruz. Kronoloji de aynı şekilde hangi tarihte hangi olayın olduğunu bizlere kısaca gösteriyor. Bizim de tarihi öğrenmemiz daha kolay oluyor” [A, K107].



Şekil 5. 107 kodlu katılımcının çizimi

“Kronoloji denilince benim aklıma takvim geliyor. Çünkü takvim yapraklarının üstünde birçok bilgiler var, birçok şeyler öğreniyoruz. Kronoloji de aynı şekilde böyle. Mesela 1881’de Atatürk doğmuştur, 1919 Atatürk Samsun’a çıkmıştır gibi birçok tarihi bilgiyi bize öğretir” [Görüşme Kaydı: A, K107].

“Kronoloji saat gibidir. Çünkü saatsiz zamanı kolayca öğrenemeyiz. Ama saate bakar bakmaz zamanı öğreniriz. Kronolojisiz de önemli tarihleri öğrenmemiz gecikir. Ama kronolojiye bakar bakmaz tarihleri hemen öğreniriz ve ezberleriz. Yani kronoloji sayesinde önemli olayların tarihini ve birçok şeylerini öğrenebiliriz. Kronolojisiz tarihi öğrenmek, saatsiz zamanı öğrenmeye benzer” [A, K68].

“Kronoloji tarih kitabının özeti gibidir. Çünkü tarih kitabında tarihi hadiseler hakkında yoğun bilgiler vardır. Kronoloji ise tarih kitabındaki bu bilgilerin özeti gibidir. Sadece önemli olayların tarihlerini ve kısa bir özeti gösterir. Böylelikle kafamızda bir şekil belirir ve konuyu daha kolay öğrenmiş oluruz” [A, K168].

Orta Gelişmişlik Düzeye İlişkin Bulgular

Tablo 2.
Orta Gelişmişlik Düzeydeki Katılımcıların “Kronoloji” Kavramına Yönelik Oluşturdıkları Metaforlar ve Kategorileri

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
1	Tarihi Olayları Sıralayıcı Olan	Ağaç(1), Alfabe(3), Bir İnsan Yaşamı(1), Bir Kantin Sırası(1), Bir Sinema Salonu(1), Biyografi(1), Cetvel(2), Çizelge(1), Dolaşım Sistemi(1), Geçirdiğimiz Bir Gün(1), Gökkuşağı(1), Günlük(2), Deneme Sınavı(1), Hayat(1), Kum Saati(1), Rakam(1), Saat(2), Sayılar(3), Sınıf(1), Sınıf Listesi(1), Sözlük(1), Tarihsel Sıralama(1), Yemek Yapmak(1), Yaşamımız(1), Zaman(2)	25	33
2	Zaman Dilimini Gösteren	Albüm(2), Bir Fotoğraf Albümü(1), Bir Kum Saati(1), Cetvel(1), Metre(1), Nokta(1), İnsan Hayatı(1), Kuşlar(1), Saat(2), Zaman(1), Zaman Makinesi(1)	11	13
3	Tarihi Olayları Düzenleyen	Düzen(1), Günlük(1), Kitabın İçindeki İçindekiler Bölümü(1), Merdiven(1), Örgü Örmek(1), Sınıf(1), Yemek Yapmak(2)	7	8
4	Öğretici ve Bilgi Verici Olan	Ders Programı(1), Okuldaki Sıra(1), Sınıf(1), Tuğla(1)	4	4
Toplam			47	58

Tablo 2 incelendiğinde, orta gelişmişlik düzeydeki katılımcılar tarafından “Kronoloji” kavramına yönelik olarak 40 tane farklı metafor oluşturulmuştur. Ortak özellikleri bakımından metaforlar 4 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor, katılımcıların açıklamaları yönünde gerekçesini meydana getiren düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1. Tarihi olayları sıralayıcı olan

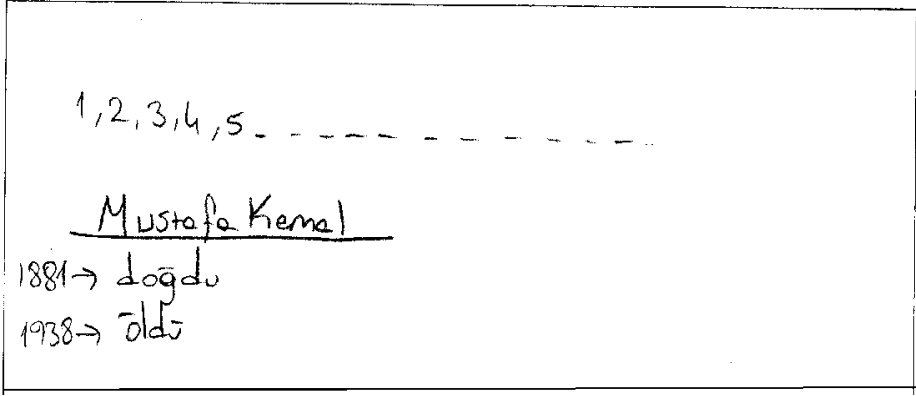
Tablo 2 incelendiğinde “Tarihi Olayları Sıralayıcı Olan” kategorisi toplam 25 metafor ve 33 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforun “Alfabe” (f=3) ve “Sayılar”

(f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Tarihi Olayları Sıralayıcı Olan” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kronoloji alfabe gibidir. Çünkü alfabe, önceki harften sonraki bulunan harfe göre sıralı olduğu gibi kronoloji de önceki olan tarihi olaydan sonraki olaya göre gerçekleşir” [O, K60].

“Kronoloji alfabe gibidir. Çünkü alfabenin belli bir sırası vardır. Kronoloji de tarihsel olayları sırasına göre yazmaktır” [O, K160].

“Kronoloji sayılar gibidir. Çünkü sayılar sırasıyla değişerek sıralanır. Kronoloji de bir olayın tarihsel sıralamasıdır” [O, K59].

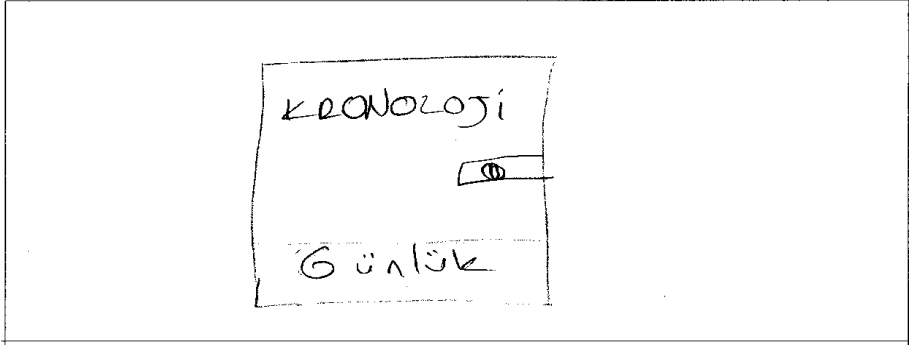


Şekil 6. 59 kodlu katılımcının çizimi

“Kronoloji bana sıralamayı hatırlatıyor. Mesela Atatürk’ün hayatı sayıların sıralaması gibi sıralanabilir” [Görüşme Kaydı: O, K59].

“Kronoloji sayılar gibidir. Çünkü sayılar nasıl sıralanıyorsa tarihi kronolojiler de öyle sıralanır” [O, E155].

“Kronoloji günlük gibidir. Çünkü günlükün bir sırası ve olayları vardır. Kronolojinin de bir sırası, sırasına göre olayı vardır” [O, K26].



Şekil 7. 26 kodlu katılımcının çizimi

“Ben her gün günlük tutuyorum. Günlükte tarihleri, olayları yazıyorum. Yazarken sıralıyorum. Kronoloji de geçmiş tarihleri, olayları sıralar” [Görüşme Kaydı: O, K26].

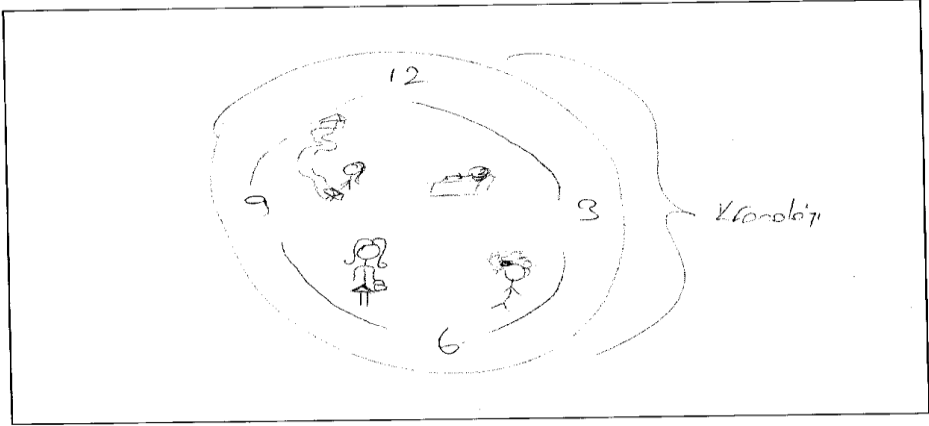
Kategori 2. Zaman dilimini gösteren

Tablo 2 incelendiğinde “Zaman Dilimini Gösteren” kategorisi toplam 11 metafor ve 13 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforun “Albüm” (f=2) ve “Saat” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Zaman Dilimini Gösteren” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsele ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kronoloji albüm gibidir. Çünkü nasıl ki albüm bizi geçmişte yolculuğa çıkarır. Kronoloji de bizi tarihte yolculuğa çıkarır” [O, K162].

“Kronoloji albüm gibidir. Çünkü albüm bir insanın doğumundan ölümüne kadar olan tüm olayları sırasıyla gösteren bir nesnedir. Kronoloji de tarihte yaşanmış olayların başlangıç ve bitişini gösterir” [O, E182].

“Kronoloji saat gibidir. Çünkü her şey bu saat dilimi içerisinde gerçekleşir ve yaşanır. Kronoloji de bir zaman sınırı içinde yaşananlardır” [O, K102].



Şekil 8. 102 kodlu katılımcının çizimi

“Tarihi olaylar kronolojinin içinde yer alır. Çağlar, dönemler, savaşların ve barışların başlangıç ve bitiş tarihleri, önemli kişilerin hayatları ve bunun gibi şeyler hep kronolojinin içinde döner” [Görüşme Kaydı: O, K102].

“Kronoloji nokta gibidir. Çünkü noktanın birden fazlası devamı, tek tanesi cümlelerin sonunu simgeler. Kronolojinin sayesinde tarihi olayların başlangıcı ve sonu daha iyi anlaşılır. Ya nokta koyulur ya da devam edilir” [O, K117].

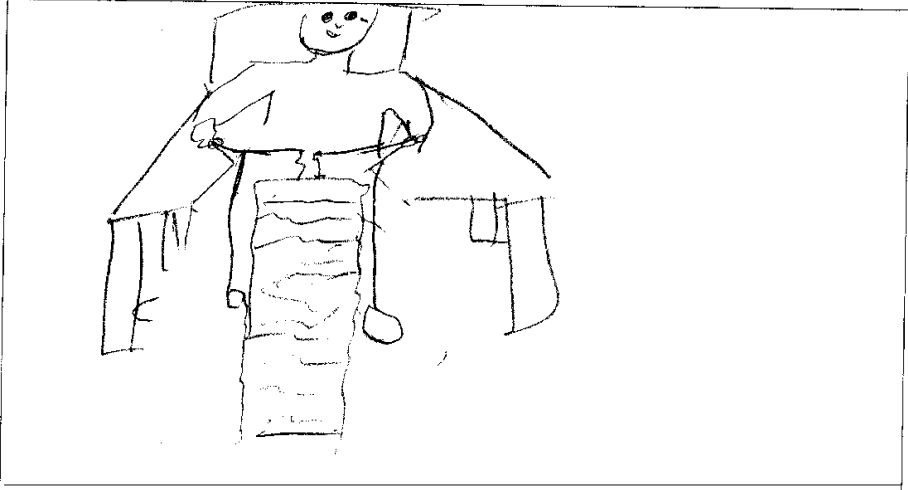
Kategori 3. Tarihi olayları düzenleyen

Tablo 2 incelendiğinde “Tarihi Olayları Düzenleyen” kategorisi toplam 7 metafor ve 8 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforun “Yemek yapmak” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Tarihi Olayları Düzenleyen” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsele ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kronoloji yemek yapmak gibidir. Çünkü yemek çiğken pişer, yenecek hale gelir. Kronoloji de sırasıyla (olaylar) düzen içinde olur. Yemeğin nasıl tarifi varsa kronolojinin de tarihi, bir tarifi vardır” [O, K1].

“Kronoloji yemek yapmaya benziyor. Yemeği yaparken belli bir düzen sırasına göre yaparız. Kronolojide de eskiden bu zamana kadar yaşanmış olayları sırasıyla anlatır, tarihleriyle birlikte. Bir düzen var” [Görüşme Kaydı: O, K1].

“Kronoloji örgü örmek gibidir. Çünkü örgünün başından başlarsak çok düzenli olur ancak ortasından veya sonundan başlarsak çok kötü olur. Kronoloji de tarihi olayların başlangıç ve sonunu daha kolay anlamamızı ve öğrenmemizi sağlar” [O, K28].



Şekil 9. 28 kodlu katılımcının çizimi

“Örgü örebilmek için belli bir düzende gitmek gerekir. Tarihin de belli bir düzende olabilmesi için kronolojiye ihtiyaç var” [Görüşme Kaydı: O, K28].

“Kronoloji sınıf gibidir. Çünkü sınıfta öğrencilerin bir sırası vardır ve sıralar düzeni sağlar. Kronoloji de tarihteki düzeni sağlar” [O, E16].

Kategori 4. Öğretici ve bilgi verici olan

Tablo 2 incelendiğinde “Öğretici ve Bilgi Verici Olan” kategorisi toplam 4 metafor ve 4 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride yer alan metaforların sıklık dağılımlarına göre her bir metaforu bir katılımcının geliştirdiği görülmektedir. Aşağıda “Öğretici ve Bilgi Verici Olan” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine yer verilmiştir.

“Kronoloji tuğla gibidir. Çünkü tuğlalar birleşerek bir bütün oluşturur. Kronoloji de tarihi sıralamadır ve tuğlalar gibi bir araya gelerek tarihi oluşturur. Bu sayede tarihi daha doğru ve düzgün öğreniriz” [O, K147].

“Kronoloji ders programı gibidir. Çünkü hangi gün hangi dersimiz olduğunu biliriz. Kronoloji ile de hangi zamanda hangi tarihi olayın olduğunu öğreniriz” [O, K192].

“Kronoloji okuldaki sıralar gibidir. Çünkü okuldaki sıralar olmazsa karmaşıklık olur. Kronoloji de böyledir. Tarihlerin sıralanmasıdır. Kronoloji sayesinde karmaşıklık engellenerek tarihi daha kolay öğreniriz” [O, K95].

Üst Gelişmişlik Düzeye İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Üst Gelişmişlik Düzeydeki Katılımcıların “Kronoloji” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar ve Kategorileri

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
1	Belli Bir Düzen ve Sıraya Sahip Olan	Avm'de Kasada Sıraya Girme(1), Bayramdaki Pide Sırası(1), Bir Günlük Plan(1), Cetvel(1), Dantel(1), Düzen(1), Film Şeridi(2), İnsanın Hayatı(1), İnsanın Doğumundan Ölümüne Kadar Olan Süre(1), Kantin Sırası(2), Lale Bahçesi(1), Market Sırası(2), Meslek Sahibi Olmak(1), Öğretmenin Ders Anlatması(2), Puzzle(1), Saat(1), Sınıf Sıraları(1), Sınıftaki Oturma Düzeni(1), Su(1), Takvim(3), Trenin Vagonları(3), Zaman Tüneli(1)	22	30
2	Tarihi Olayları Belli Bir Sıraya Dizen	Anı(1), Bir Geçit Töreni(1), Cetvel(2), Düzen(1), Geçmişin Haritası(1), Günlük(1), İnsanın Hayatı(4), İnsanın Yaşı(1), Kantin Sırası(1), Kitap Sayfaları(1), Metre(1), Okuldaki Öğrencilerin Sırası(1), Otobüs Sırası(1) Rasyonel Sayı(1), Saat(3), Sayılar(1), Sınıflar(1), Sıralama(1), Tarih Sırası(2), Tarih Şeridi(1), Tören Sırası(1), Tren(1)	22	29
3	Geçmiş Hakkında Bilgi Veren	Anı Defteri(1), Fotoğraf(2), Kitap Sayfaları(1), Mum(1), Fotoğraf Albümü(2), Tarih Şeridi(1), Zaman Makinası(1), Zamanda Yolculuk(1), Zaman Tüneli(1)	9	11
4	Zamanla Gelişen Bir Süreç Olan	Bir Ağacın Dalları(1), Çocuğun Büyümesi(1), Çiçek(2), Film Şeridi(1), Makas(1), Yol Çizgileri(1)	6	7
Toplam			59	77

Tablo 3 incelendiğinde, üst gelişmişlik düzeydeki katılımcılar tarafından “Kronoloji” kavramına ilişkin 59 tane farklı metafor üretilmiştir. Ortak özellikleri bakımından metaforlar 4 kavramsal kategori altında toplanmış ve her metafor, katılımcıların açıklamaları doğrultusunda gerekçesini meydana getiren düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1. Belli bir düzen ve sıraya sahip olan

Tablo 3 incelendiğinde “Belli Bir Düzen ve Sıraya Sahip Olan” kategorisi toplam 22 metafor ve 30 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların “Takvim” (f=3) ve “Trenin Vagonları” (f=3) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Belli Bir Düzen ve Sıraya

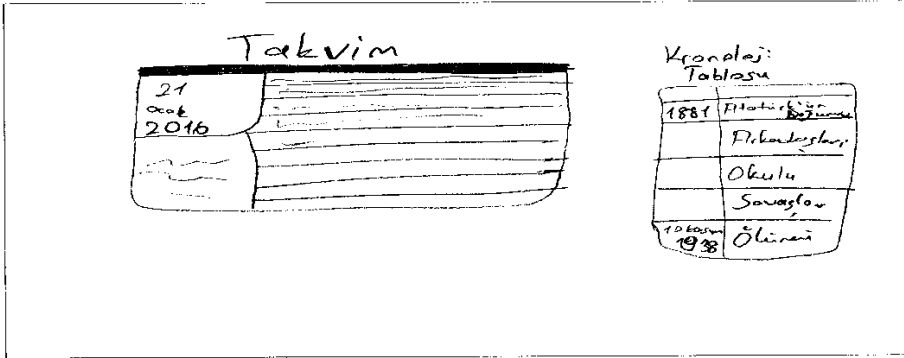
Sahip Olan” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kronoloji trenin vagonları gibidir. Çünkü trenin vagonları vardır ve yüklenecek yükler sırayla düzenli bir şekilde yüklenir. Her vagonun bir tarihi olup içindeki yüklerin bilgi olduğunu düşünürsek kronolojiye örnek vermiş oluruz” [Ü, E133].

“Kronoloji takvim gibidir. Çünkü takvimde bütün yıl, tarih sırasına göre düzenli bir biçimde günlere ayrılmıştır. Kronolojide de böyle bir düzen vardır” [Ü, K94].

“Bir takvimde günler, tarihler ard arda sırayla dizilmiştir ve kronoloji de böyledir. Bütün olaylar, tarihler vs. sıra sıra dizilidir” [Görüşme Kaydı: Ü, K94].

“Kronoloji takvim gibidir. Çünkü bir takvim nasıl düzenli ve tablo şeklindeyse kronoloji de düzenli ve sıralıdır. Kronoloji sayesinde tarihi olayları daha iyi ve düzenli öğreniyoruz” [Ü, K200].



Şekil 10. 200 kodlu katılımcının çizimi

“Takvim yapraklarında birçok tarihi bilgiler bulabiliriz. Hangi olay ne zaman olmuşsa o günkü yaprakta bilgi veriliyor. Aynı şey kronoloji için de geçerli. Mesela Atatürk’ün hayatını kronolojik olarak bir öğrenebiliriz” [Görüşme Kaydı: Ü, K200].

“Kronoloji avm’de kasada sıraya girme gibidir. Çünkü alışverişini bitiren sıraya girer. Böylece düzenli olur, yoksa karışıklık olur. Kronoloji de öyledir. Olayları düzenli olarak sıraya sokar ve tarihi, karışıklıktan kurtarır” [Ü, K150].

“Kronoloji market sırası gibidir. Çünkü sıra olunca düzen olur ve izdiham olmaz. Kronoloji de tarihi bilgileri düzenleyerek karışıklığı engeller” [Ü, K148].

“Kronoloji dantel gibidir. Çünkü dantel belli bir düzen içinde sırayla örülür. Kronoloji de tarihi, dantel gibi düzenler. Böylelikle tarihi daha kolay anlamamızı sağlar” [Ü, K211].

“Benim aklıma kronoloji deyince puzzle geliyor. Çünkü bir puzzle yapmaya başlarken önce çerçevesinden başlarız, ondan sonra ilk başta gördüğümüz şeyleri

yerli yerine yerleştiririz. İlk başta ana parçayı koyarız ardından da küçük parçaları koymaya başlarız. Aynı şekilde kronoloji de böyle. Tarihi olaylar ve bilgiler bir düzen içinde, bir sıra içinde bulunuyor” [Görüşme Kaydı: Ü, K93].

Kategori 2. Tarihi olayları belli bir sıraya dizen

Tablo 3 incelendiğinde “Tarihi Olayları Belli Bir Sıraya Dizen” kategorisi toplam 22 metafor ve 29 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların sıklık dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforların “İnsanın Hayatı” (f=4) ve “Saat” (f=3) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Tarihi Olayları Belli Sıraya Dizen” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

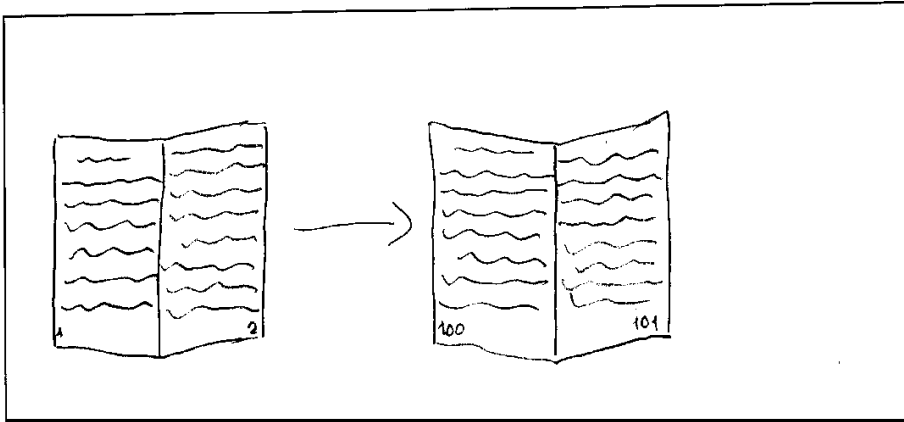
“Kronoloji insan hayatı gibidir. Çünkü her olayın belli oluş sırası ve dizilişi vardır. Mesela bir insanın doğduğu anla şimdiki anını değiştiremeyeceğim gibi orta çağ ile ilk çağın da sırasını değiştiremem” [Ü, K64].

“Kronoloji insan hayatı gibidir. Çünkü hayatımız bir sırayla ilerler. Kronoloji de bir sırayla ilerletir” [Ü, E84].

“Kronoloji saat gibidir. Çünkü kronoloji sıra demektir. Saat de bir sırayı takip eder. Bu sıra ile zamanı doğru takip ederiz. Kronoloji sayesinde tarihi olayları daha iyi öğreniriz” [Ü, E204].

“Kronoloji saat gibidir. Çünkü saat zamanı sıralar ve gösterir. Kronoloji de zamanı sıraya dizer” [Ü, K99].

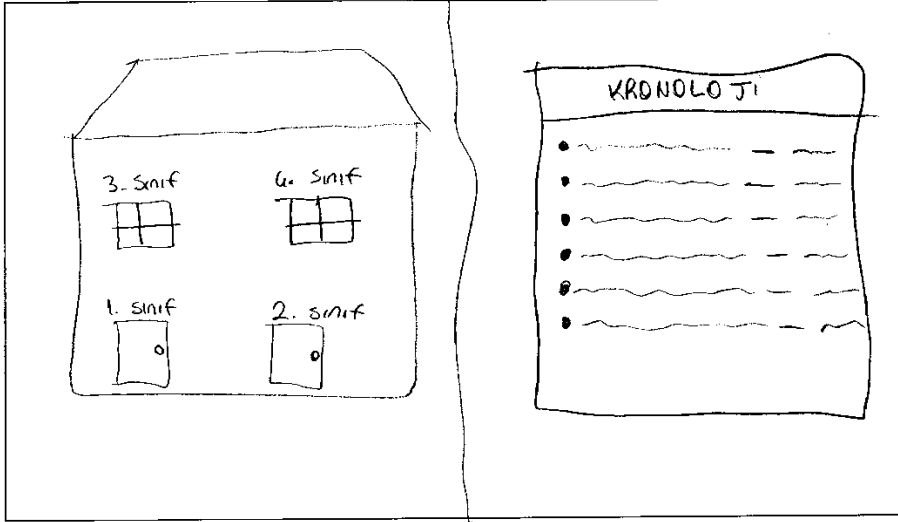
“Kronoloji kitap sayfaları gibidir. Çünkü nasıl bir kitap birinci sayfadan başlayıp sırasıyla gidiyorsa, kronoloji de tarih öncesi devirlerden başlayıp günümüze kadar gelir” [Ü, K37].



Şekil 11. 37 kodlu katılımcının çizimi

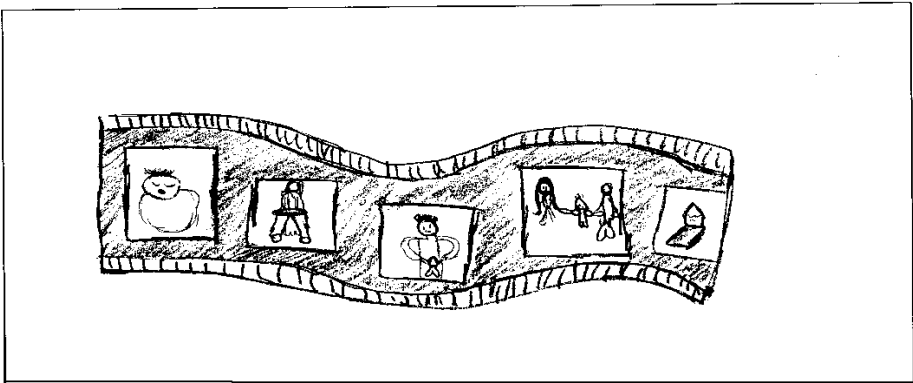
“Kronoloji tarihi olayları kitap sayfaları gibi belli bir sıraya dizer. Sayfalar arasında rasgele dolaşırsan kitabı anlayamazsın, sırayla okumak gerekir” [Görüşme Kaydı: Ü, K37].

“Kronoloji (okuldaki) sınıflar gibidir. Çünkü okullar nasıl 1.2.3.4 sınıflar gibi sınıf sınıfısa kronoloji de sıra sıra gider. Yani 1’den 4’e atlayamayız” [Ü, E53].



Şekil 12. 53 kodlu katılımcının çizimi

“Kronoloji geçmişin haritası gibidir. Çünkü bir insanın doğumundan ölümüne kadar ki her şeyi kronolojik bir sıraya sokabilirsiniz. Bu da geçmişin bir haritası gibidir” [Ü, K72].



Şekil 13. 72 kodlu katılımcının çizimi

“Kronoloji sıralama yaparak geçmiş dönemlerin bir haritasını çıkarıyor. Mesela bir kişinin hayatını, yaşadıklarını bir film şeridi üstünde kronolojik olarak sıralayarak resimde anlattım zaten” [Ü, K72].

“Kronoloji benim için bir tarih şerididir. Mesela benim doğum gününden ölüm gününe kadar olan tarihlerin kâğıda dökülüş biçimi bir kronolojidir. Aynı şekilde geçmişteki büyük insanların, savaşların, önemli şeylerin tarihlerini sıraya dizer” [Görüşme Kaydı: Ü, K34].

“Kronoloji deyince aklıma sıralanmış zaman geliyor. Kronoloji insanların tarih boyunca yaşadıkları olayları zamana göre sıraya koyar, tablolar oluşturur, ne yaptıklarını özetler” [Görüşme Kaydı: Ü, E110].

Kategori 3. Geçmiş hakkında bilgi veren

Tablo 3 incelendiğinde “Geçmiş Hakkında Bilgi Veren” kategorisi toplam 9 metafor ve 11 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride yer alan metaforların sıklık dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforların “Fotoğraf” (f=2), “Fotoğraf Albümü” (f=2) olduğu belirlenmiştir. Aşağıda “Geçmiş Hakkında Bilgi Veren” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kronoloji fotoğraf gibidir. Çünkü geçmişimizi unutmamak için fotoğraf çekeriz ve bu fotoğraf yıllar geçse de o hatırayı ve bilgiyi saklar. Kronoloji de geçmişimizin fotoğraf çekilmiş halidir. Bizim geçmişimizdir ve geçmişe ait bize onlarca bilgi verir” [Ü, K36].

“Kronoloji denilince resim albümündeki fotoğraflar aklıma geliyor. Onların içinde mesela küçüklüğümüzden büyüklüğümüze kadar yaşadığımız her olayın anıları durur. Fotoğrafa bakınca o zamanki hatıralarımız canlanır, geçmişimiz gözümüzün önüne gelir” [Görüşme Kaydı: Ü, K36].

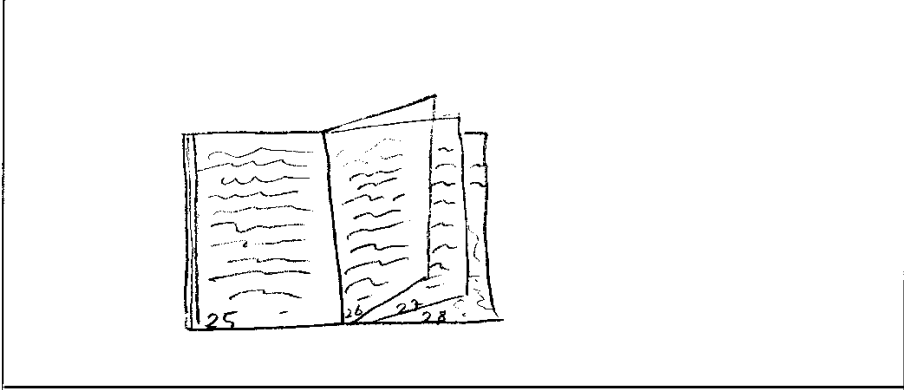
“Kronoloji fotoğraf gibidir. Çünkü insanlar bir fotoğrafa baktığı zaman fotoğrafın çekildiği tarihte yaşanan olaylarını, renklerini görebilirler. Kronolojiye bakılarak da o dönemde yaşanan olaylar özet olarak görülür, o dönemden birçok şey öğrenilir” [Ü, K38].

“Kronoloji fotoğraf albümü gibidir. Çünkü fotoğraf albümü olay ânını ve o âna ait bilgileri içinde bulundurur. Kronoloji de dönemine ait tüm zamanı ve bilgileri barındırır” [Ü, K35].

“Kronoloji deyince benim aklıma fotoğrafımızda saklı olan tarihler geliyor hemen. Çünkü her fotoğrafın kendine özgü bir olayı ve tarihi var. Tarihteki olaylar için o olayların ne zaman olduğunu, neler olduğunu, nasıl görüldüğünü gibi soruların cevabını kronolojiye bakarak hemen bulabiliyoruz. Bu da bizim işimizi kolaylaştırıyor” [Görüşme Kaydı: Ü, K35].

“Kronoloji fotoğraf albümü gibidir. Çünkü fotoğraf albümü geçmişi gösterir ve tarihleri vardır. Kronoloji de aynı şekilde geçmiş hakkında bilgi verir” [Ü, K108].

“Kronoloji kitap sayfaları gibidir. Çünkü kitaplar bize bilgi verir. Kronoloji ise bize tarih bilgisi verir. Kitapların her sayfasında bilgi olduğu gibi kronolojinin her bir parçasında bilgi vardır” [Ü, K15].



Şekil 14. 15 kodlu katılımcının çizimi

“Hem kronoloji hem bir kitap hem sıra olarak hem de bilgi olarak birbirine benziyor” [Görüşme Kaydı: Ü, K15].

“Kronoloji anı defteri gibidir. Çünkü biz nasıl anı defterine önemli günlerimizi, tarihlerimizi ve kişileri gibi şeyleri yazarız. Kronoloji de geçmişte yaşanmış önemli olaylar, tarihler, kişiler vb. bilgiler yer alır. Kronolojide anı defterindeki gibi birçok bilgiye ulaşabiliriz” [Ü, E156].

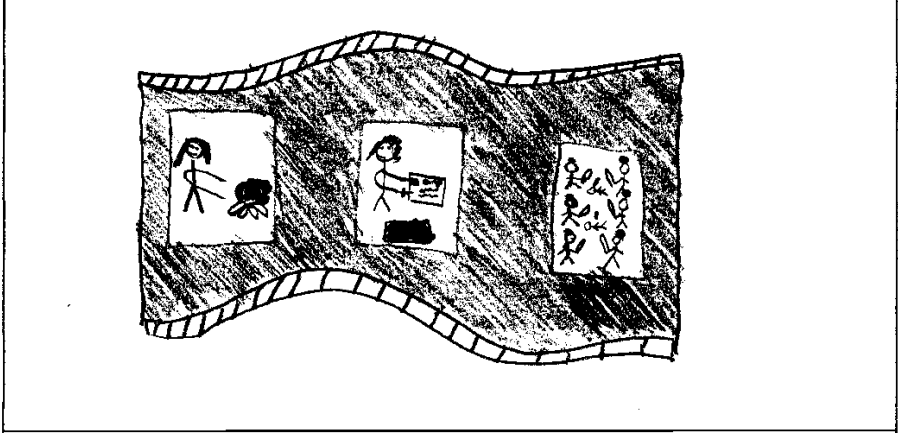
“Kronoloji benim için bir anı defterini ifade ediyor, anı defterine benzetiyorum. Mesela anı defterinde geçmişten günümüze kadar yaşadığımız şeyleri sırasıyla yazarız. Aynı bunun gibi kronoloji de tarihteki önemli olayları geçmişten günümüze sıralayarak birçok bilgiler edinmemizi sağlar” [Görüşme Kaydı: Ü, E18].

Kategori 4. Zamanla gelişen bir süreç olan

Tablo 3 incelendiğinde “Zamanla Gelişen Bir Süreç Olan” kategorisi toplam 6 metafor ve 7 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategorideki metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metafor “Çiçek” (f=2) olarak belirlenmiştir. Aşağıda “Zamanla Gelişen Bir Süreç Olan” kategorisi altındaki metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kronoloji çiçek gibidir. Çünkü çiçek zamanla büyür, kurur ve dökülür. Bu bir süreçtir. Kronolojide de olaylar belli zaman diliminde başlar ve biter ve buna göre yazılır. Bu bir süreçtir” [Ü, K161].

“Kronoloji film şeridi gibidir. Çünkü bir hayatı, bir dünyayı baştan sona bir şerit (kronoloji) gibi belirtebilirsiniz ve böylelikle geçmişini daha iyi izler ve öğreniriz” [Ü, E80].



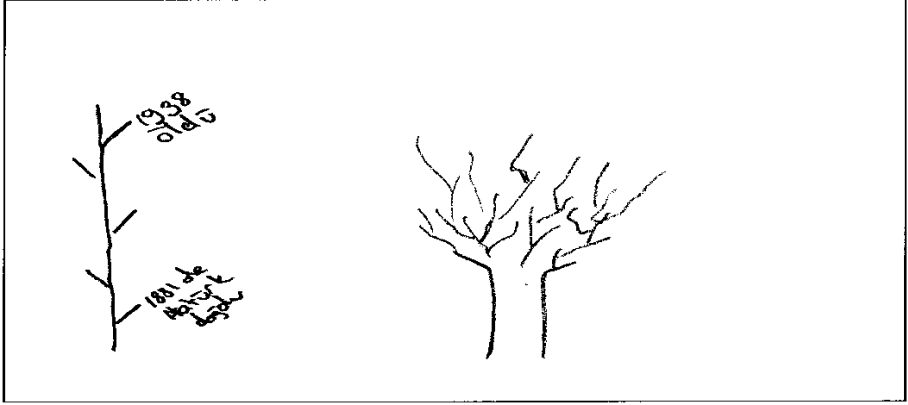
Şekil 15. 80 kodlu katılımcının çizimi

“Tarihte geçen olayları bir film şeridinde gösterildiği hayal ettim. Bu film başlamış ve böylece devam edip sürüyor. Kronoloji de bu filmde bize film kareleri gösteriyor” [Görüşme Kaydı: Ü, E80].

“Kronoloji çocuğun büyümesi gibidir. Çünkü ikisi de zaman geçtikçe büyür ve şekillenir, yeni şeyler eklenir veya çıkarılır” [Ü, K95].

“Küçük bir çocuk büyüdükçe hayatına birçok şeyler katılacak ya da hayatından eksilecektir. Hem çocuğun hayatına hem de kronolojiye, her ikisine de zaman geçtikçe yeni şeyler, yeni bilgiler katılabilir ya da çıkarılabilir. Bu yönden benzerlik gösteriyorlar” [Görüşme Kaydı: Ü, K95].

“Kronoloji bir ağacın dalları gibidir. Çünkü ağacı dalları zamanla nasıl dallanıp budaklanıyorsa kronoloji de o şekilde dallanıp budaklanır” [Ü, E113].



Şekil 16. 113 kodlu katılımcının çizimi

“Mesela Atatürk’ün hayatını koca bir çınar ağacının dallanıp budaklanması gibi göstermek için kronolojiden yararlandım. Bu ağacın dallanıp budaklanması zamanla oluyor, bir anda olmaz” [Görüşme Kaydı: Ü, E113].

“Benim için kronoloji bir zaman sırası ve bir gelişimdir. Zaman geçtikçe insan da gelişiyor, yaptıkları da gelişiyor. Mesela eskiden işte ateş yakarken zamanla barutu buluyor. Burada zamanla ilerleyen bir gelişme var. Zaman ilerledikçe insanın yaptığı şeyin seviyesi de gelişiyor. Kronoloji bu gelişmeyi zamanın akışı içinde bize gösteriyor” [Görüşme Kaydı: Ü, K32].

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

“Kronoloji” kavramına yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların kronoloji kavramı ile ilgili (Alt-Orta-Üst gelişmişlik düzeyi) 219 geçerli metafor geliştirdikleri görülmektedir. Gelişmişlik düzey farkı gözlemlenmeden katılımcıların kronoloji kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar ve buna bağlı olarak oluşturulan kategoriler, katılımcıların çizdikleri resim/karikatürler ve katılımcılarla yapılan görüşmeler incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğu kronoloji kavramı hakkında “Tarihte meydana gelmiş önemli olayları tarih sırasına ya da önem sırasına göre sıralayarak aktaran ve aradığımız bilgileri daha kolay bulmamızı sağlayan; önemli tarihi olaylar hakkında bizlere gerekli bilgileri açıklayarak fotoğrafın bütününe görmeye yönelik bizlere kolaylık sağlayan, birçok tarih bilgi yığınının içinde kafa karışıklığını gideren tarihi film şeridi; geçmişin haritası” şeklinde beyanlarda bulunmuşlardır (A21, A98, A101, A197, A8, A46, A86, A134, A32, A41, A105, A113, A121, A131/O60, O160, O59, O155, O26, O113/Ü64, Ü84, Ü3, Ü204, Ü99, Ü20, Ü37, Ü53, Ü72 vd.). Bu beyanlardan hareket ederek katılımcıların kronolojiyi “önemli tarihi bilgileri sıralayıcı, kolaylaştırıcı, tarihi film şeridi, tarihin haritası” olarak algıladıkları söylenebilir. Katılımcıların çizdikleri resim/karikatürler görüşme kayıtları (A8, A134, A41, A105, A121/O59, O26,

O113/Ü64, Ü37, Ü53, Ü72 vd.) bu algıyı destekler niteliktedir. Sarıyar'ın (2013) yaptığı çalışmada zaman kavramlarını sıralamada öğrenciler zaman şeridini üç farklı şekilde göstermişlerdir. Şeridin sol tarafını geçmiş olarak, ortasını şimdi olarak ve sağ tarafını ise gelecek olarak göstermişlerdir. Ablak'ın (2017) yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzey farkı gözetilmeksizin sekizinci sınıf öğrencileri zaman ve kronolojiyi algılama becerisini “belli bir sırayı” yansıtan olarak algılamışlardır.

Kronoloji kavramına yönelik başka bir bulgu, gelişmişlik düzey farkı gözetmeksizin katılımcıların çoğunluğu kronoloji kavramı hakkında “Hangi tarihi olayın nerede, ne zaman, nasıl meydana geldiğini kolaylıkla bize gösterecek şekilde tasarımılandığı, tarihi bilgilerin karışıklık olmayacak şekilde belli bir düzende verildiği, tarihi olayların önemli yerlerine değinerek dikkatleri o noktaya çeken ve böylelikle edindiğimiz bilgileri bir bakışta daha net görmemizi ve anlamamızı sağlayan ve farklı olayların geliştiği bir takvim” şeklinde görüş bildirmişlerdir (A231, A245, A219, A227, A247, A33, A82/O1, O28, O16/Ü133, Ü94, Ü195, Ü200, Ü19, Ü32, Ü150, Ü148, Ü211 vd.). Bu açıdan ele alındığında katılımcıların kronoloji kavramını “belli bir düzende tasarımılanan, netleştirilen ve anlamayı kolaylaştıran, önemli bilgiler içeren bir tarih takvimi” olarak algıladıkları söylenebilir. Katılımcıların çizdikleri resim/karikatürler ve görüşme kayıtları (A245, A219, A247/O1, O196, O28/Ü200 vd.) bu algıyı doğrular niteliktedir. Egan (1982), erken çocukluk döneminden itibaren kronolojik düşünme becerisinin gelişimine yönelik yapılacak faaliyetlerde, zamanın kronolojik olarak çözümlenmesini ve çocukların kendi dönemlerine ait önemli tarih ve olayları takvim üzerine yerleştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Kronoloji kavramına yönelik diğer bir sonuç, gelişmişlik düzey farkı gözetmeksizin katılımcıların büyük bir çoğunluğu kronoloji kavramı hakkında “Geçmişte yaşanan olaylar hakkında ne zaman, nerede, nasıl, kim gibi soruların cevabını kısaca bizlere vererek tarihi daha kolay anlamamızı, öğrenmemizi, önemli tarihleri kolayca ezberlememizi sağlayan bir tarih günlüğü; geçmiş tarihin birçok bilgisini içeren önemli anlarının çekilmiş bir fotoğrafı, tarih kitabının en önemli bilgilerinin kısa bir özeti, zaman tüneline kısa bir yolculuk yaptıran ve bu yolculuk esnasında bize birçok bilgiyi sunan ve öğreten bir rehber” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır (A107, A133, A68, A99, A168/O147, O192, O95, O28/Ü36, Ü38, Ü35, Ü108, Ü15, Ü10, Ü224, Ü156, Ü204 vd.). Bu ifadelerden yola çıkarak katılımcıların kronolojiyi “tarihi anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber, önemli tarihi bilgilerin kısa bir özeti ve önemli tarihlerin çekilmiş bir fotoğrafı” olarak algıladıkları söylenebilir. Katılımcıların çizdikleri resim/karikatürler ve görüşme kayıtları (A107, A67, A99, A66/Ü15, Ü36, Ü35, Ü18 vd.) bu algıyı destekleyecek doğrultudadır. Sağlam, Tınmaz ve Hayal'in (2015) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisini öğretirken müze gezisi, okul sergisi ve sanal gezi gibi gözlem gezilerinden; oyunlar oynama, şarkı yazıp söyleme, öyküleştirme ve sözlü tarih çalışması gibi eğitici ve eğlendirici etkinliklerin yanında mevsim şeridi, tarih şeridi ve yaş şeridi gibi zaman şeritlerinden

yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin tarihi anlamada ve öğrenmede ön öğrenmelerinin sağlanması bakımından önem taşımaktadır.

Kronoloji kavramına yönelik diğer bir sonuç ise, özellikle orta ve üst gelişmişlik düzey olmak üzere katılımcıların kronoloji kavramı hakkında “Bizi tarihte yolculuğa çıkaran, bir zaman sınırı içerisinde belirli bir dönemi noktlayan veya devam ettiren önemli tarihi vakaların başlangıç ve bitişlerini sırasıyla gösteren, zaman geçtikçe yeni olguların eklenebileceği ve tarihin dallanıp budaklanabilen bir ağacı, geçmişini daha iyi izlememizi sağlayan tarihi bir süreç” şeklindeki ifadeleridir (O162, O182, O102, O117, O189/Ü161, Ü80, Ü95, Ü113 vd.). Bu beyanlardan yola çıkarak katılımcıların kronoloji kavramını “tarihi olayların izlediği süreci gösteren, dallanıp budaklanabilen bir tarih ağacı” olarak algıladıkları yorumu yapılabilir. Katılımcıların çizdikleri resim/karikatürler ve görüşme kayıtları (O102, O4, O3/Ü80, Ü113 vd.) bu algıyı destekleyecek doğrultudadır.

Ulusoy ve Erkuş’un (2015) yaptıkları çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kronoloji kavramında genel olarak sorun yaşamadığı görülmüştür. Yılmaz’ın (2008) yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencileri kronoloji kavramında %77,77 başarı yüzdesi ile tam öğrenme alt sınırı olan %70’in üzerine çıkmışlardır. Ayrıca Tural’ın (2011) yaptığı çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin kronoloji kavramına ilişkin çeşitli kavram yanlışlarına düştükleri görülsede bu yanlışlar uygulama süreci boyunca yapılan etkinliklerle giderilmiş ve sonuç olarak öğrencilerin kavramı en doğru ve anlaşılır biçimde kavradıkları görülmüştür. Söz konusu çalışmaların bulguları ile bu çalışmaların bulguları benzer özelliktedir.

Bu çalışmalarda elde edilen bulgularla örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Dündar’ın (2007) yaptığı çalışmada üçüncü sınıf öğrencileri “zaman” kavramına yönelik olarak önemli ölçüde kavram yanlışlığına düştükleri ve bu yanlışlığın genel olarak zaman sistemi ile ilgili bilgi olarak değil, zaman kavramını doğrudan açıklama ile ilgili bir durumdan kaynaklandığı görülmüştür. Öktem’in yaptığı (2006) çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin “Yaşanmış olayların belirli bir sıralamasının denir” sorusuna %26,4’ü doğru cevap verebilmiştir. Çalışmanın B grubundaki sorulara cevap veren beşinci sınıf öğrencilerinin kronoloji kavramını anlama düzeylerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%70,8) kronoloji kavramına herhangi bir cevap verememiştir. Ayrıca %3,6’sı anlamama düzeyinde, %11,2’si ise kavram yanlışlığı düzeyinde cevaplar vermişlerdir. Söz konusu kavram beşinci sınıfta öğretilmesi öngörülen bir kavram olmakla birlikte öğrencilerin %8’i kısmen anlama, %6,4’si ise anlama düzeyinde cevaplar vermişlerdir. Bunun dışında kavramla hiç ilgisi olmayan, ancak farklı sınıflarda farklı öğrenciler tarafından tekrarlanan cevaplar vermişlerdir. Kop ve Katılmış’ın (2016) yaptığı çalışmada beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programına göre geliştirme düzeyinde verilen “kronoloji” kavramı ele alınmıştır. Bir yıl öncesinden öğrencilerin karşılaştığı “kronoloji” kavramının kazandırılma düzeyini tespit etmek amacıyla sorular sorulmuştur. Sorulara öğrencilerin sadece %50,7’si doğru cevap vermiştir. Bu

veriden yola çıkılarak sosyal bilgiler öğretim programı içinde verilen tarihi kavramların kazandırılmasında istenilen düzeye, tam öğrenmenin, alt sınırı olan %70'lik başarı oranına ulaşamamıştır.

Aynı şekilde Özcan'ın (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Adım Adım Türkiye” ünitesinde yer verilen “kronoloji” kavramında tam öğrenme alt sınırının (%70) üzerine çıkmadıkları görülmüştür. Bu durum öğrenci cinsiyetine, öğrenim görülen okula, ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Subaşı'nın (2013) yapmış olduğu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin kronoloji kavramını ölçen soruya %66 düzeyinde doğru yanıtladıkları ve bu kavramın tam öğrenme sınırının altında kalması nedeniyle tam olarak kavranmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özkaya'nın (2010) yaptığı çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin kronoloji kavramına ulaşma oranı %54,1 olarak belirlenmiştir. Akdağ'ın (2010) yaptığı çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin kronoloji kavramını “arkeoloji” kavramı ile karıştırdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Yılmaz ve Çiviler'in (2012) yaptığı çalışmada da altıncı sınıf öğrencilerinin kronoloji kavramına yönelik kavram yanılgısına sahip oldukları saptanmıştır. Akşit'in (2016) yaptığı çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin kronoloji kavramı hakkında ön bilgi ve algılarının sınırlı olduğu ve ancak süreçte yapılan etkinlikler ile belirgin bir ilerleme sağlandığı görülmüştür. Akgün'ün (2014) yaptığı çalışmada ise yedinci sınıf öğrencilerinden kronoloji kavramını doğru anlayanların oranı %40,5 olarak bulunmuştur. Ablak'ın (2017) yaptığı çalışmada gerek alt gerek orta gerekse üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bazı katılımcıları zaman ve kronolojiyi algılama becerisini “zorlukları barındıran” olarak algılamışlardır. Akınoğlu ve Arslan'ın (2007) yaptığı çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin %72'si kronoloji kavramının anlaşılmasında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Karahan'ın (2009) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinden kendilerine verilen dört farklı dünya tarihinde yaşanmış demokratikleşme hareketlerinin kronolojik olarak sıralamaları istendiğinde öğrencilerin %75'i kronolojik sıralamayı yanlış yapmıştır. Buna göre derste işlenen konuların zaman yolcuğu içerisindeki neden-sonuç ilişkilendirmelerinin yeterli düzeyde yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin, bilgilerinin kalıcılık seviyelerinin düşük olmasında söz konusu olayların üzerinde yeterince durulmamış olması ihtimalinin olabileceği yorumu yapılmıştır.

Şimşek'in (2006) yaptığı çalışmada genel olarak çocukların M.Ö.-M.S. kavramlarına uygun işlem yapabilmede başarısız oldukları ve bu durumun sınıflara göre dağıntık olduğu, ancak üst sosyo-ekonomik düzeyde çevreyi temsil eden okul öğrencilerinden 7. ve 8. sınıfta öğrenim görenlerin en fazla başarıya sahip oldukları bulunmuştur. Bu durumu hem konunun öğretiminden kaynaklanan bir eksikliğe hem de yaşa bağlı bilişsel gelişime bağlamak mümkün görülmüştür. Ayrıca toplam başarıda 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olmasının, öğrenci merkezli düşünen araştırmacıların üzerinde ısrarla durdukları şey olan “yaşa bağlı meydana gelen zihinsel gelişim” in etkisinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla kronolojik düşünme doğal bir beceri

olmaktan çok, belirli bir öğretim sürecini kapsayan yaşantıların ürünü sonucu oluşmaktadır (Lorenc, Mrozowski, Oniszcuk, Staniszewski & Starczynowska, 2013). Bu çalışmada kronoloji kavramına yönelik olarak gelişmişlik düzey farkı gözetmeksizin katılımcıların “zaman ifadeleri ve terimleri, zamanı gösterme” gibi kavramlara yeterince yer vermemeleri bu sonuç ile örtüşmektedir.

Araştırmalar, zamanı kavramanın onu ifade etmeye bağlı olduğunu göstermektedir. Ancak zamanı açıklamada kullanılan sistemlerin fazla olması sonucu bu durum öğrenciler için güçlükler neden olmaktadır. Herhangi bir tarih ders kitabı incelendiğinde zamanla ilgili terimlerin ve zaman göstergelerinin karmaşık bir ağ oluşturduğu görülebilmektedir. Öğrencilerin zamana ilişkin sözcükleri kullanabilme kabiliyetleri zamanı kavradıklarının en büyük göstergesidir. Çalışmalar, zamana ait günlük kullanımları söyleyebilmemizin altı yaş civarında başladığını ve on yaşına gelindiğinde zamanın özel tanımlarının kullanılabilmekte ve belirli dönemlere ait grupların özellikleri bilinmektedir. İnsanlar tarafından ortaya konmuş olan ürünler gibi fiziki kanıtların da bir sıraya konması kronolojinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Tarihi ortamlar öğrencilerin geçmişi yorumlayabilmeleri için somut kanıtlar sunmaktadır. Zamana yönelik sözcüklerle görsel materyaller arasında bağlantıların kurulması ve etkinliklerin “değişim”i anlatan görüntüler etrafında yapılandırılması da öğrencilerin sıralama becerilerinin gelişmesine, değişimi açıklamalarına, değişimin nedenlerini düşünmelerine ve farklı eğilimlere yönelik öneriler geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Güven, İşcan & Keleşoğlu, 2014).

Bu çalışmada katılımcılar kronoloji kavramını “önemli tarihi olayları ve bilgileri sıralama, anlamayı kolaylaştırma, film şeridi, zaman şeridi, tarihin haritası, düzenli bir tasarım, tarihi bir takvim, öğretici bir rehber olma, özetleyici bilgi verme, tarihi süreci gösteren bir tarih ağacı” gibi açılardan ele alırlarken “zaman ifadeleri ve terimleri, zamanı gösterme, zaman şeritleri çeşitleri” gibi kronoloji kavramına ilişkin bazı kavramlara değinmemişlerdir. Yukarıda bahsedilen bazı çalışmalarda görüldüğü gibi bir kısım öğrencilerin kronoloji kavramını anlamalarına yönelik bir sorunla karşılaşılmaşken bazı öğrencilerin kavramı yeterli düzeyde öğrenemedikleri görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin derslerde kronoloji kavramına yeterince yer vermemelerinin yanı sıra tarihi olayların ve kişilerin çok fazla olması sonucu öğrencilerin tarihleri ezberleyememeleri, dolayısıyla tarihler arasında ilişki kuramamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bozcan’ın (2002) yaptığı çalışmada öğrencilerin zamanla ilgili kavramları tam olarak öğrenmeden önce kronolojiyi sıkı sıkıya takip etmelerinin verimli olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla tarih derslerinde kronolojiye sıkıca bağlı kalınması öğrencilerin tarihi, mekanik zaman anlayışı ile eş değer görmesine neden olmakta ve bu durumun pedagojik anlamda doğru olmayacağı değerlendirilmiştir. Buradan hareketle öğrencilere olayların oluş zamanını ezberletmekten çok, tarihleri kullanarak öğrencilerin olaylar arasında bağlantı kurmalarını sağlamak kronolojik düşünmenin amacı açısından daha uygundur (Stow & Haydn, 2002).

Bu çalışmada elde edilen bulgular, yukarıdaki bazı çalışmaların bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların “kronoloji” kavramını birçok yönden yeterli düzeyde ifade edebildikleri görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların “kronoloji” kavramına yönelik algılarının olumlu ve yeterli olduğu yorumu yapılabilir.

Bu araştırma sonuçları temel alındığında, kronoloji kavramının öğretimi için tarihi olayların sıralanması, hangi bilgilerin verilmesi gerektiğinin belirlenmesi ve tarihsel olaylara ilişkin detaylı bir betimlemenin yapılarak geçmişe yönelik bir çerçevenin oluşturulması önerilebilir. Ayrıca geçmişe yönelik zaman ölçeklerinin kavratılması ve tarihsel içeriğin ilgili zaman dilimiyle kapsamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi önem arz etmektedir. İnsan ürünü fiziki kanıtların sıralanması ve tarihi ortamların gezilmesi öğrencilerin kronolojiyi anlamalarına yardımcı olabilir. Zamana yönelik kavramların öğretimi için sınıf içerisinde tartışma ortamı oluşturularak görsel materyaller ve resimler kullanılmalıdır. Bunların dışında kronolojinin daha iyi anlaşılması için mutlaka zaman şeritlerinin birçok türleri, özellikle görsel zaman şeritleri öğrencilere yaptırılarak sınıf içerisinde kullanmaları sağlanmalıdır.

Nitekim tarih dersine yönelik etkinliklerde görsel materyallerin kullanımı sonucunda altı yaşındaki çocukların geçmişe ilişkin kavramları günlük hayatta kullanabilecekleri sonucuna ulaşılmış, çocukların geçmiş ile ilgili algılarının somut hale getirebileceklerini ortaya koyulmuştur. Buradan hareketle okul öncesi dönemde çocuklara örtülü bir şekilde tarih öğretiminin yapılmasının çocukların geçmişe dönük kavramları öğrenmelerine katkıda bulunacaktır (Zembat, Özdemir Beceren, Şengül & Ünsal, 2013). Ayrıca Gurvey ve Krug (1977) tarih konularının öğretiminde, geçmişte meydana gelen olayları açık ve anlaşılabilir olarak öğrencilerin zihinlerinde canlandırmalarını sağladığı için görsel etkinliklerin faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Bunların dışında ilkokul 4. sınıf ve ortaokulun 5.,6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, lise ve üniversite öğrencilerinin, öğrenci velilerinin, öğretmen adaylarının ve sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerinin görüşlerinden de yararlanılabilir. Eğitim bilimleri alanında öğrenci algılarının ortaya çıkarılmasına yönelik olarak metafor ve karikatür/resim kullanımı farklı ders ve sınıf düzeylerinde bir yöntem olarak kullanılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Ablak, S. (2017). *Sosyal bilgiler programındaki becerilere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi* (Tez No. 486050) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesindeki kavram yanlışları* (Tez No. 258077) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akgün, İ.H. (2014). Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf kültür ve miras öğrenme alanı Türk tarihine yolculuk ünitesinde geçen kavramların öğrenilme düzeyi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(5), 105-116.
- Akınoğlu, O., & Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 139-154.
- Akşit, İ. (2016). *Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 426468) [Doktora tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aktaş, M.C. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2.baskı) içinde (s. 337-371). Pegem Akademi.
- Alleman, J., & Brophy, J. (2003). History is alive: teaching young children about changes over time. *The Social Studies*, 94(3), 107-110.
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.
- Aycan, Y. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları (Gördes örneği)* (Tez No. 264582) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.
- Aydın, S. (2015). Olgubilim araştırması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2.baskı, s. 287-311) içinde. Pegem Akademi.
- Berg, B.L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Edt: H. Aydın). Eğitim Kitabevi.
- Blyth, J. (1996). *History in primary school*. Open University.
- Bozcan, M. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde öğrencilerin tarih düşüncesinin gelişimi* (Tez No. 111222) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. (Tez No. 349065) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Değirmenci, Y. (2019a). Examination of Prospective Teachers’ Perceptions of Homeland: A Phenomenological Study. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2), 346-360. <https://doi.org/10.33403/rigeo.514318>
- Değirmenci, Y. (2019b). Sınıf öğretmeni adaylarının “doğal afet” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 83-94. <https://doi.org/10.32003/iggei.488627>

- Değirmenci, Y., & Eskici, B. (2019). Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 232-256. <https://doi.org/10.26466/opus.537074>
- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Tez No. 206949) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Egan, K. (1982). Teaching History to Young Children. *The Phi Delta Kappan*, 63(7), 439-441. Retrieved October 18, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/20386391>
- Forrest, M., & Harnett, P. (1996). *Curriculum bank history, key stage two history*. Scholastic.
- Friedman, W.J. (1991). The development of children's memory for the time of past events. *Child Development*, 62(1), 139-155.
- Gedikli, Ö. (2014). *Ortaokul 2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretmenini algılayışının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi*. (Tez No. 381071) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan, C.D., & Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih öğretimi: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Gurvey, B., & Krug, M. (1977). *Models of history teaching in the secondary schools*. Oxford University Press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. S.B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel araştırma* (4. Baskı) içinde (s. 375-409). Eğiten Kitap.
- Karahan, M. (2009). *Tarih derslerinde demokrasi ile ilgili kavramların anlaşılma düzeyi* (Tez No. 249850) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karashinoğlu, A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav alguları velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Tez No. 396155) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kelleci, D. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi*. (Tez No. 372397) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi-Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. (Tez No. 333499) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılcan, B., & Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 113-137.
- Kılcan, B. (Ed.). (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Pegem Akademi.
- Kılıç, F.D. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konuları üzerinde oluşturdıkları metaforların söylem analizi tekniği ile incelenmesi*. (Tez No. 297996) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kop, Y., & Katılmış, A. (2016). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tarihi kavramların kazandırılma düzeyi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 85-100.
- Köstüklü, N. (2001). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi* (3. Baskı). Günay Ofset.
- Küttükoğlu, M.S. (2014). *Tarih araştırmalarında usul*. (2. Baskı). Türk Tarih Kurumu.
- Levstik, L.S., & Barton, K.C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. (5th Ed.). Routledge.
- Levstik, L., & Pappas, C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1-15.

- Lorenc J., Mrozowski, K., Oniszcuk, A., Staniszewski, J., & Starczynowska K. (2013). How is chronological thinking tested. *Edukacja. An interdisciplinary approach, 1*, 84-97.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> (Erişim Tarihi: 01.04.2018).
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. (Updated edition). Sage Publications.
- Özcan, N. (2010). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "adım adım Türkiye" ünitesindeki kavramların öğrenilme düzeyi* (Tez No. 278143) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları anlama ve kazanma düzeyleri (Yeni programın pilot uygulaması Samsun ili örneği)* (Tez No. 189152) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özkaya, F. (2010). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi 3. ve 4. ünitesinde bulunan kavramların bazı değişkenlere göre öğrenilme düzeyi* (Tez No. 264156) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Edt: M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B.N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sarıyar, S. (2013). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin "dün, bugün, yarın" temasındaki zaman kavramlarına ilişkin görüşlerinin nitel analizi* (Tez No. 332618) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sağlam, H., Tımmaz, E., & Hayal, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "zaman ve kronolojiyi algılama" becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 49-66.
- Seyhan, B. (2020). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve Atatürkçülük kavramlarına yönelik metafor algıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 32-52.
- Subaşı, S. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "adım adım Türkiye" ünitesinde yer alan kavramları öğrenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasındaki*

- ilişki*. (Tez No. 322037) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in history teaching. James A. and Robert P. (Eds.). *Issues in the teaching of chronology* (pp. 83-97). Routledge.
- Stow W., & Haydn, T. (2002). *Issues in the teaching of chronology*. Routledge
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. (Tez No. 171368) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme*. (Tez No. 310790) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2016). *Kayseri ili merkez ilçelerine ait gelişmişlik düzeyi verileri*. Veriler Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elektronik posta yoluyla elde edilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ulusoy, K., & Erkuş, B. (2015). Sosyal bilgiler dördüncü sınıf ders programındaki tarih konuları ile ilgili kavramlara ilişkin öğrenci algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 147-158.
- Wood, S. (1995). Developing An Understanding Of Time—sequencing issues. *Teaching History* 79, 11–14. Retrieved October 18, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/43260005>
- Yenigül Kozaner, Ç. (2020). Metaphoric perceptions of primary school teacher candidates on the concept of social science and its teaching. *Review of International Geographical Education Online*, 120-139.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “haklarımı öğreniyorum” ünitesi ile ilgili kavramları anlama düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, K., & Çiviler, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde yer alan tarih kavramlarının öğretiminde karşılaşılan kavram yanlışları üzerine bir eylem araştırması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Zembat, R., Özdemir-Beceran, B., Şengül, T., & Ünsal, F.Ö. (2013). 6 year old pre-school children's perception of past. *Issues on Education and Research*, 3, 299-311.

Extended Abstract

Learning history does not mean memorizing the dates. Traditional history teaching sometimes becomes conventional because of memorizing the dates constantly. It is difficult to deny the fact that understanding time is an indispensable part of history. Unlike situations such as historical evidence, interpretation, representation, and meaningfulness, students' understanding of importance of time will become complete when they know when historical events occurred. Understanding time is a small but important part of history. Children are much better at classifying historical periods than dating or naming these periods. Older students rarely know the dates of the political developments and wars. Dates do not allow students to visualize the period of time given as reference. Thus, teachers must help students associate their visual history with the relevant dates (Levstik and Barton, 2015). Chronology is one of the important elements for students to understand time and includes the organization of

the dates and events as they occur in time because it offers a basic framework which provides order and consistency. At the same time, chronology forms a skeleton around which historical stories are shaped. Without comprehending the concept of time, particularly chronology, it will become difficult for students to understand concepts such as cause and effect, change and sustainability, progress and regression. (Güven and et al., 2014). Considering the 2005 Social Studies Curriculum, the concepts of time and chronology beginning from the 4th grade to the 8th grade were included as the ability to “perceive time and chronology”. Students’ acquiring calendar timeline, identifying time (past, present, future tenses), using time expressions correctly, arranging things in chronological order, interpreting data in timeline and creating timeline were accepted as the items of their ability to perceive time and chronology. Moreover, in the “identifying cause-effect relationship” section, which is one of the skills to teach directly in the curriculum, it was stated that arranging events in chronological order was an important point. Thus, considering the chain of events which follow and are related to one another in chronological order plays an important role in identifying the cause and effect relationship between them. (MEB, 2005a; MEB, 2005b).

Phenomenology, one of the qualitative research method designs, was used in this study. Phenomenological study focuses on the lived experiences of human beings and how they described these phenomena. Thus, how people perceive, describe, judge, and make sense of phenomenon and how they feel about it focuses on exploring how they transform that experience into consciousness both as an individual and as a shared meaning (Patton, 2014). The aim here is to gain a perspective about the participants’ lifeworld and determine individual meanings constructed with their lived experiences (Johnson and Christensen, 2014). As a result, phenomenological studies provide useful information both theoretically and practically (Aydın, 2015). Qualitative research techniques including data collection via metaphors, semi-structured interviews, and document analysis were used together in this study which aimed at determining 8th grade students’ viewpoints towards the chronology concepts included in the 5th, 6th, and 7th grade Social Studies Curriculum. Many different methodological combinations such as interviews, observation, and document analysis could be used to seek answer to a research question. Triangulation method, which is also called as variation and enrichment, has a strengthening role for the research design by combining several research methods (observation, interviews, and document analysis). In addition, it has a very important place in data analysis not only it offers an opportunity to study a phenomenon from different ways but also it makes contribution to credibility by strengthening the reliability of the results. Triangulation is one of the strategies used to provide reliability and validity in qualitative studies. Triangulation makes important contributions to the credibility and generalization of the research results although it expands the content of the research and requires more time and effort (Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2018; Büyüköztürk and et al, 2014)

At the end of the research, without considering the differences between the low, middle, and high level of development, most participants perceived the concept of chronology as “listing and facilitating important historical knowledge”, “historical film strip /storyboard, map of the history”, “a calendar of history that is designed in a specific order, clarifies and facilitates understanding, and includes important information” and “a guide that helps to understand and learn history, a short summary of important historical knowledge, and a photograph of important dates” but it was found that the participants at middle and high levels of development regarded chronology as “a branching historical tree showing the process that historical events go through”.

While the participants approached the concept of chronology in terms of listing important historical knowledge, facilitating understanding , historical film strip /storyboard, “a timeline”, “map of the history”, “a regular design”, “a historical calendar,” “a teaching guide,” “summarizing information”, “a historical tree showing the historical process”, they did not mention some concepts related to the concept of chronology such as “time expressions, telling the time, and types of timelines”. As reported in some studies, some students did not experience any problems with the concept of chronology, but some of them could not learn at an adequate level. This situation could be due to the following reason: Because teachers do not include chronology in their lessons a lot and there are many historical events and people, students could not memorize the dates and thus they could not establish relationship between the dates. In addition, as stated in Bozcan’s (2002) study, it could be due to the fact that adhering chronology strictly in history courses could be pedagogically a big mistake. When the findings obtained in this study are evaluated with the findings of some other studies, it is revealed that the participants could explain the concept of “chronology” at a sufficient level in many aspects. Thus, it can be interpreted that most of the participants’ perceptions towards “chronology” are positive and sufficient.

Non-NESTs and NESTs from the Perspectives of Students and Instructors in Turkish Context

Elif Nur Sezgin*, Ahmet Önal**

Makale Geliş Tarihi: 27/01/2021

Makale Kabul Tarihi: 19/04/2021

DOI: 10.35675/befdergi.869172

Abstract

This study aims to find out the perceptions of both university preparatory class students and non-native English speaking instructors towards non-NESTs and NESTs. It has been carried out with 66 students studying in English preparatory classes at Süleyman Demirel University and 63 non-native English speaking instructors employed in eight different universities in Turkey. A five point Likert-type questionnaire has been employed as the data collection instrument. The questionnaire items selected from Çakır and Demir (2013), Köksal (2006) and Moussu (2006) have been adapted to the context of the study. Descriptive statistics, Kruskal-Wallis and Post Hoc tests have been employed in the analysis of the data. Findings have revealed NESTs are better at teaching pronunciation and speaking; however, grammar is taught better by non-NESTs. Furthermore, students give importance to use mother tongue as learning English becomes easier for them when non-NESTs make comparisons between English and Turkish in teaching.

Keywords: Instructional characteristics, motivation, NESTs, non-NESTs

Öğrencilerin ve Öğretim Görevlilerinin Bakış Açısından Ana Dili İngilizce Olan ve Ana Dili İngilizce Olmayan Öğretim Görevlileri

Öz

Bu çalışma, hem üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin hem de ana dili İngilizce olmayan öğretim görevlilerinin, ana dili İngilizce olan ve olmayan öğretim görevlilerine yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma Süleyman Demirel Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 66 öğrenci ve Türkiye'deki sekiz farklı üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan, anadili İngilizce olmayan 63 öğretim görevlisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Çakır ve Demir (2013), Köksal (2006) ve Moussu (2006) çalışmalarından seçilen anket maddeleri bu çalışmanın bağlamına uyarlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Kruskal-Wallis ve Post Hoc testleri kullanılmıştır. Bulgular, ana dili İngilizce olan öğretim görevlilerinin telaffuz ve konuşmayı öğretmede daha iyi olduğunu; ancak dilbilgisinin ana dili İngilizce olmayan öğretim görevlileri tarafından daha iyi öğretildiğini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ara sıra ana dillerini kullanmaya önem verdikleri ve ana dili İngilizce olmayan öğretim

* Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Isparta, Turkey, sezginelifnur@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2421-7362 

** Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Isparta, Turkey, ahmetonal@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5325-4958 

Kaynak Gösterme: Sezgin, E.N., & Önal, A. (2021). Non-NESTs and NESTs from the perspectives of students and instructors in Turkish context. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 516-547.

görevlilerinin İngilizce ile Türkçe arasında karşılaştırma yaptığıında İngilizce öğrenmenin öğrenciler için kolaylaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Ana dili İngilizce olan öğretim görevlileri, ana dili İngilizce olmayan öğretim görevlileri, eğitici özellikleri, motivasyon,*

Introduction

In today's globalized world, English language has become a contemporary lingua franca as non-native speakers of English outnumber the native speakers of it. That is to say, as Medgyes (2001) states, "English language is no longer the privilege of native speakers" (p. 429). Nevertheless, native speakers of English have an unchanging, explicit advantage over foreign and second speakers of it. Likewise, the concept of 'the ideal teacher is a native speaker' mentioned at the Commonwealth Conference on the Teaching of English as a Second Language held in Makerere, Uganda (1961) was common in the field of English Language Teaching (ELT) until 1990s. It was first challenged by Phillipson (1992a), who introduced the notion of 'native speaker fallacy' to emphasize the misconception of the native English speaking teachers (NESTs). Phillipson (1992a) claimed that all the tenets of the conference were wrong and they had no "scientific validity" (p. 195). Phillipson (1992b) reveals the bright sides of non-native English-speaking teachers (non-NESTs) by referring to their capabilities as follows:

It is arguable, as a general principle, that non-native teachers may, in fact, be better qualified than native speakers, if they have gone through the complex process of acquiring English as a second or foreign language, have insight into the linguistic and cultural needs of their learners, a detailed awareness of how mother tongue and target language differ and what is difficult for learners, and first-hand experience of using a second and foreign language (p. 25).

A consensus has not been reached and many scholars and researchers accept that the issue of non-NESTs vs. NESTs remains controversial (Braine, 1999a; Davies, 2003; Medgyes, 1992; Mufwene, 1998). Medgyes (1992) argues that the differentiation should be preserved between non-NESTs and NESTs since these two groups complete each other in their strengths and weaknesses. When the related literature is reviewed, it has been observed that, after Medgyes' (1992) and Phillipson's (1992a-b) studies, it took nearly a decade to see more research into the way non-NESTs are perceived and their self-conceptions. As Llurda (2005) states, the interest for this issue has only recently appeared although the need, probably, has always been there.

Characteristics of non-NESTs and NESTs

Although it is commonly conceived as a complex issue and a satisfactory definition of it is missing in the literature (Kaplan, 1999), a native speaker traditionally refers to someone who speaks that language as a mother tongue; in other words, L1.

Nevertheless, the qualifications of the native speaker have been questioned by various researchers. According to Medgyes (2001), the most straightforward criterion is the place of birth. However, the place where people are born does not always guarantee the 'native speaker' identity, because as Medgyes (2001) indicates, the native language of an individual can be replaced by another language by reason of immigration; or the individual might be adopted by parents from a different country, culture and ethnic background in his/her early childhood. Besides, Cook (1999) asserts that an individual cannot be regarded as a native speaker unless s/he has acquired that language during early childhood. Similarly, Davies (2003) clearly indicates that most of the native speakers' significant features are more or less attainable for non-native speakers. They can achieve those features with practice, apart from the main characteristic of non-NESTs, which is 'childhood acquisition'.

It can be deduced from the above-mentioned discussion that a satisfactory definition for the terms 'native speaker' and 'non-native speaker' does not exist as yet. As Kaplan asserts, these terms "obviously and pointlessly dichotomize the world neatly into 'us' and 'them'" (1999, p. 5). Nevertheless, the reality shows that teachers who do not speak English as their mother tongue, however proficient they are in English, are frequently labeled as non-NESTs (Pasternak & Bailey, 2004). Therefore, a non-native speaker is typically defined as a person who learns the target language as a foreign or second language. According to Ulate (2011), the term non-native is generally regarded as negative by language professionals when compared to the term native, which is regarded as positive. Alseweed (2012) also echoes this claim and states that the term 'non-native' negatively affects the morale of the teachers by letting them feel inadequate and inferior to NESTs. Therefore, the label 'non-native' has an unfavorable impact on the teachers and non-NESTs generally find it difficult to keep up with native speakers in the same boat.

In a similar vein, this negative impact can even transform into some sort of prejudice against non-NESTs on the grounds that they generally lack required linguistic command to be competent in English; they seem inadequate and inferior to NESTs only because English is their foreign or second language (Çakır & Demir, 2013). There is an unrefutable reality that NESTs have more advantages in employment opportunities than non-NESTs, whether or not they have been trained in the field of ELT. According to Çakır and Demir (2013), this prevalent belief arises not only from the choices of language learners, but also mostly from college owners, administrators of educational institutions and employers. In almost every region of the world, it is an unquestionable fact that NESTs have more job opportunities than non-NESTs. As Braine (1999b) argues, even inadequate native speakers have been preferred to adequate and proficient non-native colleagues in some countries. From the point of Selvi (2010), most of the research findings show that the majority of job advertisements favor NESTs and deny non-NESTs by indicating only NESTs can apply and other applications are not needed. That is to say, native speakerism leaves behind the background of education, experience and abilities. As Bailey (2002)

stresses, where the “the blue-eyed blond back packer” (p.1) is welcomed, competent and well-educated non-NEST will be refused.

Kaplan (1999) questions such prejudice in hiring practices and maintains that it is the qualifications of teachers that should be taken into account, not their English language nativeness. According to Kaplan (1999), it is a must to be able to speak, write and read a range of English, but the capacity to teach in a specific setting is also essential. In a similar vein, Canagarajah (1999) believes that being a native speaker of a language is not enough to become a teacher as it requires an extensive pedagogical preparation and experience. Likewise, several studies suggest that instead of teachers’ mother tongue, their knowledge of various teaching methods and techniques and engaging communication practices that strengthen the communication skills of students are critical (Adıgüzel & Özüdoğru, 2017; Alghofaili & Elyas, 2017). Phillipson (1992a) asserts that teachers are not born, they are self-made; and similarly, in Ezberci’s (2005) opinion, ‘nativeness’ cannot ensure the requirements of ‘teacherness’. Not enough study has been performed over the past decade on non-native speakers’ linguistic skills and strengths and what they can present, instead of being compared to native speakers as a weak imitation of them (Liu, 1999). Tajeddin and Adeb (2016) point out that it is significant to arrange courses and materials for non-NESTs who have low self-esteem on the purpose of raising their awareness on their own strengths, professional status and contribution to the language teaching. Besides, Maum (2002) offers more democratic hiring practices by changing the question from ‘who the candidates are (non-NESTs or NESTs)’ to ‘what they (their qualifications) are’.

Previous Studies on non-NESTs vs. NESTs in Foreign Language Teaching

Review of relevant literature reveals that several studies have been conducted on the issue of non-NESTs and NESTs both nationally and internationally. It has been observed that these studies dealt with the issue under investigation from different perspectives. To start with, some of the studies explore the similarities and differences between non-NESTs and NESTs and have revealed certain features attached to both groups. Medgyes (2001), for instance, examines the differences between non-NESTs and NESTs with regard to teaching behaviour. Table 1 below presents the results of a survey carried out with 325 non-NESTs and NESTs.

Table 1.
Perceived Differences in Teaching Behavior between NESTs and non-NESTs
(Medgyes, 2001, p. 435)

NESTs	Non-NESTs
	<i>own use of English</i>
own use of English	own use of English
speak better English	speak poorer English
use real language	use “bookish” language
use English more confidently	use English less confidently

<i>general attitude</i>	
adopt a more flexible approach	adopt a more guided approach
are more innovative	are more cautious
are less empathetic	are more empathetic
attend to perceived needs	attend to real needs
have far-fetched expectations	have realistic expectations
are more casual	are stricter
are less committed	are more committed
<i>attitude to teaching</i>	
<i>the language</i>	
are less insightful	are more insightful
focus on:	focus on:
- <i>fluency</i>	- <i>accuracy</i>
- <i>meaning</i>	- <i>form</i>
- <i>language in use</i>	- <i>grammar rules</i>
- <i>oral skills</i>	- <i>printed word</i>
- <i>colloquial registers</i>	- <i>formal registers</i>
teach items in context	teach items in isolation
prefer free activities	prefer controlled activities
favor group work/pair work	favor frontal work
use a variety of materials	use single textbook
tolerate errors	correct/punish for errors
set fewer tests	set more tests
use no/less L1	use more L1
resort to no/less translation	resort to more translation
assign less homework	assign more homework
<i>attitude to teaching culture</i>	
supply more cultural information	supply less cultural information

Most of the non-NESTs participating in the Medgyes' survey (2001) expressed their inferiority complex against NESTs due to the defects in their idiomatic and proper use of English. Many participants commented on non-NESTs' limited insights into the intricacies of meaning and their poor speaking and listening skills. Medgyes (2001) argues that the reason why non-NESTs favor secure and controlled ways of class work such as lockstep activities is the unpredictable occasions with linguistic traps that occur in pair or group works. As Gündüz (2015) states, it is an undeniable fact that NESTs are more advantageous since they have phonetic, lexical and cultural knowledge of the language that they teach. The main strength of NESTs is their linguistic skills, fluency, authenticity and their perfect pronunciation (Barratt & Kontra, 2000; Butler, 2007; Cheung, 2002). NESTs are perceived as superior to non-NESTs since they have the intuition to use the language naturally and idiomatically

which renders them more flexible while teaching. Medgyes (2001) maintains that NESTs' superiority basically stems from their ability to use the language spontaneously in various communicative contexts.

On the other hand, there are some studies reporting several strengths that are unique to non-NESTs. To start with, Medgyes (2001) stresses that non-NESTs can be perceived as more appropriate learner models for students than NESTs as they have gone through the same process of foreign language learning after acquiring their mother tongue. In a similar fashion, Widdowson (1994) argues that it is the non-NEST who knows better what is needed to achieve learning objectives. Since they have experienced the similar process while learning the target language themselves, non-NESTs, as a source of motivation, are able to show empathy towards their students by appreciating their needs and difficulties in specific learning contexts. Kurniawati and Rizki (2018) state that English is considered as a difficult subject for some countries where English is learned as a foreign language since the desire of students to learn is weak as they are not confident that they will be able to be proficient in English. In this case, getting non-NESTs is a good way to enhance the students' motivation because they will see that their teacher was like them once, and now is a good English speaker. In a similar vein, Samimy and Brutt-Griffler (1999) conducted a study with TESOL graduate and experienced students and found out remarkable differences in teaching styles of non-NESTs and NESTs. NESTs were much more confident while using English; however, non-NESTs were more aware of their students' learning problems and needs. Likewise, Guerra (2017) conducted a study with 32 Portuguese college students and the results indicated that NESTs were preferred since their language proficiency was perceived as better, however, non-NESTs were seemed to be more advantageous concerning their commitment to teaching and awareness of student's needs. Non-NESTs are, thus, equipped with several advantages as a result of the same process they have gone through. On the question of whether non-NESTs or NESTs were more influential in foreign language teaching, Samimy and Brutt-Griffler's participants (1999) were split and 58% chose 'both' option. Additionally, Park and Shin (2010) assert that non-NESTs are better at explaining some challenging problems as well as providing thorough feedback by sharing students' mother language. Accordingly, students' using their first language freely when it is needed by comparing the similarities and differences between mother language and target language helps students learn better (Alghofaili & Elyas, 2017; Dendrinis, 2001). In the study of Savran Celik and Aydin (2018), even though the idea that separating L1 from the learning process was the only way of successful acquisition was mentioned, it was concluded that using L1 naturally helped comprehending the further utterances and complex content, prevented misunderstanding and saved time in EFL learning. Furthermore, in ESL settings, non-NESTs can be more supportive for students who experience culture shock or homesickness as they share a similar linguistic and cultural background (Arva & Medgyes, 2000; Barratt & Kontra, 2000; Kelch & Santana-Williamson, 2002). Similarly, Kato (2011) investigated the nature of classroom communication of non-NESTs and NESTs; and found out some striking differences in their communication

styles. Findings revealed that non-NESTs played a significant role especially in culturally diverse classrooms since they showed empathy towards students with different ethnic and cultural backgrounds.

Lasagabaster and Sierra (2002) conducted a study with university students and the results indicated that NESTs were preferred by students of all levels in the concepts of vocabulary, speaking, pronunciation and culture. However, non-NESTs were mainly preferred for learning strategies and grammar. Similarly, Moussu (2006) conducted a survey on the self-perceptions of non-NESTs and NESTs questioning their professional and linguistic skills. NESTs showed self-confidence in almost every area such as writing, reading, listening, speaking and pronunciation skills; however, grammar rules were the only area where non-NESTs had more self-confidence compared to their native counterparts. Then, she asked non-NESTs and NESTs the most valuable qualities and serious weaknesses of non-NESTs to learn more about some of the characteristics of non-NESTs. The most frequent response given by non-NESTs was their “understanding of students’ situation and needs”. NESTs, on the other hand, mentioned non-NESTs’ ‘ability to comprehend and explain grammar rules’, and their experience of learning a foreign language. As for the weaknesses of non-NESTs, their ‘foreign accent’, ‘lack of American culture knowledge’ and ‘bad pronunciation’ were referred to frequently. However, in her research, one of the participating teachers stated that it was more difficult to understand British-accented instructors in comparison to non-NESTs. In the meantime, the study of Lewis, Sonsaat and Link (2017) showed that the ESL and EFL learners preferred NESTs to non-NESTs in pronunciation teaching; however, the findings revealed that they were insufficient to distinguish native speech from non-native speech.

Tatar and Yildiz (2010) pointed out that private school administrators prefer NESTs more often and willingly than non-NESTs in the hiring processes and even applying for some schools as English teachers is not possible for non-NESTs. In a similar vein, Öztürk and Atay (2010) concluded that some private schools employ only NESTs with the aim of attracting more students, even if non-NESTs have higher qualifications and more teaching experience. It can be easily seen that most of the administrators, parents and students favor NESTs rather than non-NESTs without questioning NESTs’ experiences or teaching qualifications. Tatar (2019) conducted a study with 23 pre-service teachers and investigated their opinions on native-speakerism in English language teaching. The findings showed that the participants were aware of the native speakerism in English as a foreign language (EFL) context and its ideology had a negative impact on them which results in low self-confidence. In the study, nevertheless, it is stressed that as participants observed successful non-NESTs, their attitude towards them became more positive. Daftari and Tavil (2017) carried out a study with 18 non-NESTs from different countries who work in a language center in Ankara. They investigated non-NESTs’ linguistic insecurity and its impact on the productive skills of learners. They came to the conclusion that their linguistic insecurity did not indicate a significant effect on learners’ speaking and writing scores. Besides, the findings showed that more experienced non-NESTs felt less insecure. In another study, Çakır and Demir (2013) analyzed the university

preparatory students' attitudes toward non-NESTs and NESTs, and revealed that non-NESTs were superior to NESTs in explaining grammar, showing empathy towards students and encouraging them. Likewise, Üstünoğlu (2007) examined attitudes of private university students toward NESTs and non-NESTs in terms of their teaching roles, communication skills, management skills and individual qualities. As for communication skills, NESTs were favored more than non-NESTs since they were better at using body language, making lessons fun and praising students. However, non-NESTs were found better at teaching roles as they also were taught about how to teach effectively. They could use several educational tools, adjust the level of subject content according to their students' levels and check students' progress better than NESTs. Likewise, students also found non-NESTs better at managing the class; in other words, they were able to create discipline, got prepared before the class and encouraged more participation in their lessons. Furthermore, Adıgüzel and Özudoğru (2017) examined the non-NEST's and NEST's impact on students' academic achievement and speaking skills in English language. According to the results, a statistically significant higher academic achievement was observed in the post-test of non-NEST's students compared to NEST's students; while there was not a statistically significant difference between the students' speaking scores. This is also in line with the findings of the research conducted by Al-Nawrasy (2013) who investigated the effect of NESTs on high-school students' speaking level and found no statistically significant difference between test scores resulting from NEST teaching. Similarly, Koşar (2019) undertook a study to explore if there was a statistically significant difference between the speaking levels of 36 university preparatory class students who were taught by non-NESTs and NESTs. The participants took a speaking quiz, three speaking portfolios and the end of course test. The results revealed that a statistically significant difference was not observed resulting from being taught by these teachers.

The term 'perception' refers to "...the way in which something is regarded or understood" (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015, p. 66) and several variables may affect the perceptions of individuals positively or negatively. In line with this, regarding the studies investigating the students' perceptions of instructors, it would be not wrong to say that there are some variables such as age, gender and proficiency level that affect their opinions. Gender-related studies show that females perceived their teachers as more optimistic and dominant at both primary and secondary levels (Goh & Fraser, 1995; Levy, den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003; Levy, Wubbels & Brekelmans, 1992; Rickards, 1998; Rickards & Fisher, 1997; Waldrip & Fisher, 1999; Wubbels & Levy, 1993). As for the students' language level, it may influence their perceptions towards teachers as resulted in many studies; students with a higher proficiency prefer NESTs, while non-NESTs have been regarded as better for students with lower level. However, there are some other studies that show the university students with high level of English have developed more positive attitudes toward non-NESTs through time (Cheung & Braine, 2007; Moussu & Braine, 2006). In terms of the instructors' perceptions, it has been argued that their professional experience plays a significant role in making them feel competent and confident in their field (Levy et al., 1992).

In conclusion, even though several studies have been conducted regarding the effectiveness of non-NESTs and NESTs in foreign language teaching, more studies are needed to understand better the differences and strengths that these two groups hold; and overcome the prejudice against non-NESTs. The common limitation of the studies so far has been their tendency to deal with the issue from only the perspectives of the students or the instructors. In other words, there is a scarcity of research exploring both students' and instructors' perceptions towards non-NESTs and NESTs as well as the comparison between the perceptions of the two groups in Turkish context. Thus, this study aims to contribute to the literature by investigating the phenomenon from both perspectives. All in all, it has been decided to undertake the current study to reveal both preparatory class students' and non-native English speaking instructor's perceptions of non-NESTs' and NESTs' instructional effectiveness.

Research Questions

In line with the aim of the study, the following research questions (RQ) are to be addressed:

1. What are the preparatory class students' perceptions of non-NESTs and NESTs regarding instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment?
2. What are the non-native English speaking instructors' perceptions of non-NESTs and NESTs regarding instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment?
3. Is there a meaningful difference between the perceptions of preparatory class students and instructors toward non-NESTs and NESTs regarding instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment?
4. Do gender, department and proficiency level have an influence on preparatory class students' perceptions of their non-NESTs and NESTs?
5. Do level of education and professional experience have an influence on non-native English speaking instructors' perceptions of non-NESTs and NESTs?

Method

This study employs a quantitative research design to shed light on both university preparatory class students' and non-native English speaking instructors' perceptions toward non-NESTs and NESTs under five headings as; instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment. Quantitative research method was described by Aliaga and Gunderson (2002) as the explanation of an issue or phenomenon through the collection of numerical data and analysis using mathematical methods, especially statistics. Quantitative research is used to quantify attitudes and it draws conclusions from a larger group of people. The use of statistical and mathematical methods to obtain results is a part of this scientific, objective and fast research method. In this study, descriptive, quantitative methodology has been

required to compare the responses of two groups of participants. Relevant information as to the participants, instruments, data collection procedures and data analysis procedures has been provided below.

Participants

This study has been carried out with 129 participants in total. The first group of participants includes 66 students who study in the preparatory classes in departments of English Language Teaching (ELT), Education Faculty; English Language and Literature (ELL), Arts & Sciences Faculty; ‘Others’ (Engineering and Economics), Engineering Faculty, Economics and Administrative Sciences Faculty, SDU. The second group of participants consists of 63 non-native English speaking instructors employed in the school of foreign languages of the following universities: Süleyman Demirel University, Dokuz Eylül University, Akdeniz University, Selçuk University, Karadeniz Technical University, Gazi University, Anadolu University and İzmir Democracy University. Both groups of participants have been chosen through the technique of convenience sampling (Dörnyei, 2007) due to the easier accessibility of the intended study group.

Table 2.

Demographic Information of Preparatory Class Students

Gender of preparatory class students	Department of preparatory class students		Proficiency level of preparatory class students	
	N	%	N	%
Female	41	62.1	ELT 12	18.2
Male	25	37.9	ELL 19	28.8
Total	66	100	Others 35	53
			Total 66	100
				A2 17
				B1 15
				B2 9
				C1 25
				Total 66
				100

As shown in Table 2. 62% ($N=41$) of the preparatory class students are female whereas 38% ($N=25$) of them are male. As for the department of the preparatory class students; 18% ($N=12$) of them are ELT students, 29% ($N=19$) of them are ELL students and 53% ($N=35$) of the preparatory class students study in ‘Others’ (Engineering and Economics) department. In terms of the preparatory class students’ proficiency levels; 26% ($N=17$) of the participants perceive their proficiency in English as A2, 23% ($N=15$) of them perceive as B1, 14% ($N=9$) of them perceive as B2 and 38% ($N=25$) of them perceive themselves as C1 in English.

Table 3.

Demographic Information of Instructors

Gender of instructors	Education level of instructors		Professional experience of instructors	
	N	%	N	%
Female	46	73	BA 17	27
Male	17	27	MA 37	58.7
Total	63	100	PhD 9	14.3
			Total 63	100
				1-5 years 3
				6-10 years 23
				11-15 years 16
				16-20 years 14
				4.8
				36.5
				25.4
				22.2

21-25 years	7	11.1
Total	63	100

As for the instructors, Table 3. indicates that while 73% ($N=46$) of the participant instructors are female, 27% ($N=17$) of them are male. In terms of their education level; 27% ($N=17$) of them have a BA degree, 59% ($N=37$) of them have their MA degree and 14% ($N=9$) of the participants have their PhDs. As can be seen in Table 3., 5% ($N=3$) of the participant instructors have 1-5 years of professional experience, 37% ($N=23$) of them have 6-10 years of experience, 25% ($N=16$) of them have 11-15 years of experience, 22% ($N=14$) of the participants have 16-20 years of experience and 11% ($N=7$) of them are the instructors with 21-25 years of experience.

Instruments

The researchers have reviewed the questionnaires employed by Çakır and Demir (2013), Moussu (2006) and Köksal (2006) with the aim of gathering the data for the context of this study. As a next step, 54 items have been selected and adapted by benefiting from these studies as relevant to Turkish foreign language education context. These items have been grouped under 5 sub-sections (*instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment*). Following this, two experts who hold PhDs in ELT have been asked to review the questionnaire in terms of its linguistic and contextual applicability and their suggestions have been taken into consideration with the aim of achieving validity. As to the reliability of the questionnaire, Cronbach's Alpha was conducted and it was found that the questionnaire items were reliable since the scores were .918 and .947 respectively, as presented in Table 4. and Table 5. below.

Table 4.

Reliability Statistics of Student Participants' Questionnaire

Cronbach's Alpha Based on		
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
.918	.920	54

Table 5.

Reliability Statistics of Instructor Participants' Questionnaire

Cronbach's Alpha Based on		
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
.947	.946	54

In the process of construction of the questionnaire, Likert-scale items have been utilized as they have been regarded as highly useful and effective in collecting data

(Brown, 2001). Finally, this five point Likert-type questionnaire (5=strongly agree; 4=agree; 3=neutral; 2=disagree; 1=strongly disagree) has been conducted.

Two similar but different versions of questionnaires have been employed as two groups of participants have been employed in this study. Both versions of the questionnaires consist of two sections. The first section of the questionnaires focuses on the demographic data of the participants; namely, age, gender, department, self-perception of English level/level of education, institution, previous NEST experience and professional experience.

The second section of the questionnaires contains 54 items; however, the wording of the items has been arranged in line with the perspective of the target participant group. To illustrate, the first item of the preparatory class students' questionnaire is '*Learning English with non-NESTs is easier for me than with NESTs.*' whereas it is '*Learning English with non-NESTs is easier for students than with NESTs.*' in the questionnaire of the instructor participants.

Data Collection Procedures

As the first step of the data collection procedure, the final versions of the questionnaires have been uploaded to Google Docs. The student participants who study in the preparatory classes in departments of English Language Teaching (ELT), English Language and Literature (ELL), and 'Others' (Engineering, Economics) at Süleyman Demirel University have been reached via their institutional e-mail addresses. The link of the questionnaire has been sent to their institutional e-mail addresses and the participants have been asked to fill in both sections of the questionnaire. As for the instructor participants employed by the Schools of Foreign Languages in 8 different universities, the online questionnaire web link has been also sent to their official e-mail addresses by requesting them to fill in the form. More specifically, almost 400 instructors have been contacted by the researchers; however, only 63 of them agreed to participate in the study.

Data Analysis Procedures

After the collection of data, responses provided by both groups of participants have been uploaded onto a computer and have been analyzed by using SPSS (Statistical Package for Social Sciences, 16.0). Firstly, Cronbach's Alpha has been applied to see the questionnaires' reliability levels and it has been found that the questionnaire items are reliable since the score yielded by Cronbach's Alpha is .92 for preparatory class students and .95 for instructors, respectively.

Following the reliability analysis, One-sample Statistics has been applied to supply descriptive statistics about the variable being tested (DeCoster, 2006), comprising the mean values and standard deviations of student and instructors' responses. Since the study aims to find out if there is a statistically meaningful difference between the perceptions of preparatory class students and instructors toward non-NESTs and NESTs, Independent Sample T-test (Levene's Test for Equality of Variances) has been

performed to present the outcomes of two t-tests comparing the mean values of these two groups in this study.

According to Neideen and Brasel (2007), “to use a parametric test, 3 parameters of the data must be true or are assumed” (p.93); normal distribution, equal variance and continuous data. In this study, as the data do not meet the requirements for a parametric test, a rank-based nonparametric Kruskal-Wallis test has been utilized to examine whether students’ departments and language levels; and instructors’ level of education and professional experience affect their opinions toward non-NESTs and NESTs. Furthermore, Post Hoc test has been applied to uncover specific differences among the departments (ELT, ELL, Others) of participant students.

Findings

In this part of the study, it has been aimed to examine the results in line with the research questions. To start with, the first three research questions have been handled regarding the five sub-sections of the questionnaire under separate headings; namely, *instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment*. The fourth research question deals with whether genders, departments and proficiency levels of the preparatory class students have an influence on their perceptions of non-NESTs and NESTs. In a similar vein, the fifth research question, whether non-native English speaking instructors’ level of education and professional experience have an influence on their perceptions of non-NESTs and NESTs, has also been discussed. (It should be noted that, for the purposes of being as reader-friendly and concise as possible, tables have been presented for only the results that are statistically significant.)

RQ1. What are the preparatory class students’ perceptions of non-NESTs and NESTs regarding *instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment*?

Preparatory class students’ overall means for each sub-section of the questionnaire has been presented in Table 6. It can be argued that, in general, preparatory class students neither agree nor disagree with the questionnaire items as their means range between ($\bar{x}=2.52$) and ($\bar{x}=3.03$). While the sub-section of culture involves the least agreed items, the sub-section of testing/assessment has the highest mean score ($\bar{x}=3.03$). Therefore, it can be inferred that preparatory class students have been found more positive towards the items concerning testing/assessment.

Table 6.

Preparatory Class Students’ Overall Means of Sub-Sections

	Overall means
Teaching/learning	3.01
Motivation	2.66
Communication	2.99
Culture	2.52
Testing/assessment	3.03

Instructional characteristics

This sub-section of the questionnaire contains 36 items that focus on instructional characteristics of non-NESTs and NESTs. The mean scores of the preparatory class students' responses regarding the instructional characteristics of NESTs and non-NESTs have been examined. *Item 31 (Non-NESTs can be more helpful at beginner level)* has been the most highly agreed item by the preparatory class students ($\bar{x}=4.13$). This implies that use of L1 is welcomed by the students at beginner level and it should be decreased as the level of the students' increase. The second highest mean score ($\bar{x}=4.07$) features *Item 6 (There are many non-NESTs who teach just as effectively as NESTs)*, which indicates that the students care more about the instructional and pedagogical skills of their instructors than their nativeness.

On the other hand, *Item 7 (I wish I had only non-NESTs)* has been mostly disagreed by the students ($\bar{x}=1.27$). It can be clearly inferred that students do not disregard the instructional strengths of NESTs. In plain words, while non-NESTs have been considered better at teaching and explaining grammar, students have found NESTs better at teaching speaking and pronunciation.

Motivation

The motivation sub-section of the questionnaire involves 5 items. It can be stated that preparatory class students are mostly neutral in terms of motivational characteristics of NESTs and non-NESTs because the mean scores for the items range between 2.27 and 3.04. More specifically, preparatory class students give the highest rank ($\bar{x}=3.04$) to *Item 41 (Non-NESTs encourage the students more effectively in learning English)*. It is possible to argue that students receive more support by non-NESTs. On the other hand, the item focusing on students' attendance and participation bears the lowest mean score ($\bar{x}=2.27$). Therefore, it can be inferred that students, in general, are motivated in NESTs' classes as much as those of non-NESTs.

Communication

The communication sub-section of the questionnaire includes 8 items. It is revealed that *Item 42 (There are a lot of non-NESTs that can effectively communicate in the target language)* has been the most agreed item in communication sub-section ($\bar{x}=3.74$). It can be inferred that non-NESTs are competent and efficient enough to communicate in the target language. Preparatory class students find non-NESTs more empathetic and communicative, and they feel more comfortable while expressing their thoughts and feelings to non-NESTs since they share the same linguistic and cultural background. On the other hand, *Item 46 (As NESTs have a different sense of humour, I cannot understand and laugh at their jokes)* has the lowest mean score in this sub-section ($\bar{x}=1.93$). It is possible to state that preparatory class students do not have any problems in understanding their jokes and they find NESTs entertaining as well.

Culture

In this sub-section of the questionnaire which contains 2 items, it is possible to argue that preparatory class students tend to disagree with the *Item 50 (Non-NESTs present the cultural elements of the target language better than NESTs)* and *Item 51 (Non-NESTs supply learners with more information about English Language and its culture)* as their mean scores have been found low ($\bar{x}=2.75$ and $\bar{x}=2.28$ respectively). In other words, non-NESTs are not perceived to be better than their NEST counterparts in supplying the cultural aspects of the target language. Since NESTs have been naturally acquainted with it, they have been regarded as more competent in providing the learners with information about English language and its culture.

Testing/assessment

The testing/assessment sub-section of the questionnaire contains 3 items. With reference to the first research question, it can be concluded that preparatory class students regard non-NESTs as more effective at preparing them for the exams since the *Item 52 (Non-NESTs can prepare learners for an exam more effectively than NESTs.)* has the highest rank ($\bar{x}=3.34$). This may stem from the idea that non-NESTs are more familiar with the national exam procedures and they seem to be more conscious of their students' concerns, needs and problems. On the other hand, *Item 54 (I feel more anxious when a NEST is my examiner in my speaking exam)* has the lowest mean score ($\bar{x}=2.78$) in this sub-section. It can be stated that preparatory class students do not have problems with having NEST as an examiner in their exams.

RQ2. What are the non-native English speaking instructors' perceptions of non-NESTs and NESTs regarding instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment?

Instructors' overall means for each sub-section of the questionnaire has been presented in Table 7. It can be argued that, in general, instructors neither agree nor disagree with the questionnaire items as their means range between ($\bar{x}=2.46$) and ($\bar{x}=3.37$). While the sub-section of culture involves the least agreed items, the sub-section of communication has the highest mean score ($\bar{x}=3.37$). From this result, it can be remarked that participant instructors have more positive attitudes towards the items in the sub-section of communication.

Table 7.

Instructors' Total Means of Sub-Sections

	Total of means
Teaching/learning	2.98
Motivation	2.77
Communication	3.37
Culture	2.46
Testing/assessment	3.22

Instructional characteristics

In this sub-section of the questionnaire that contains 36 items, it has been found that non-native English speaking instructors strongly agree ($\bar{x}=4.44$) with *Item 6 (There are many non-NESTs who can teach just as effectively as NESTs)*. Similar to preparatory class students, instructors value instructional and pedagogical skills rather than nativeness in the process of foreign language teaching. It may also be inferred from the results that instructors highly agree ($\bar{x}=3.79$) with the *Item 5 (Non-NESTs are good models in learning English because they have gone through the same language learning process)*. Therefore, non-NESTs can be regarded as more empathetic than NESTs as they can understand the difficulties that students encounter during the learning process. Contrarily, *Item 13 (Non-NESTs are better at teaching pronunciation than NESTs.)* has the lowest mean score in this sub-section ($\bar{x}=1.95$). So, just like preparatory class students, instructors agree that NESTs are better at teaching pronunciation.

Motivation

The findings of the motivation sub-section of the questionnaire indicate that instructors neither completely agree nor completely disagree with the items. In particular, *Item 38 (Students feel less anxious about making mistakes in non-NESTs' classes than in NESTs' classes.)* has the highest mean score ($\bar{x}=3.17$). From the instructors' perspective, it can be stressed that non-NESTs are more sympathetic and tolerable to learners' mistakes since they have experienced the similar learning process as well. Besides, *Item 41 (Non-NESTs can encourage the students more effectively in learning English.)* has been highly agreed ($\bar{x}=2.92$) by participant instructors. Similar to preparatory class students, instructors also regard the *Item 39 (Students' attendance and participation in non-NESTs' classes is more than that of NESTs' classes.)* as the least agreeable ($\bar{x}=2.47$), which implies that there is not a positive or negative correlation between nativeness of the instructor and student participation.

Communication

According to statistical results of answers given by instructors regarding the sub-section of communication, as has been observed in the results of preparatory class students, instructors have given the highest rank ($\bar{x}=4.47$) to *Item 42 (There are a lot of non-NESTs who can effectively communicate in the target language)*. Therefore, as an answer to the second research question, it can be inferred that non-native English speaking instructors believe that non-NESTs are competent enough in communication in the target language. Conversely, *Item 45 (Non-NESTs give more importance to friendly conversations outside the class than NESTs)* has the lowest mean score ($\bar{x}=2.77$) in this sub-section. Regarding this result, it may be argued that participant instructors do not perceive non-NESTs as better at having friendly conversations outside the classes.

Culture

In this sub-section of the questionnaire, which contains 2 items, instructors tend to disagree with the *Item 50 (Non-NESTs can present the cultural elements of the target language better than NESTs)* and *Item 51 (Non-NESTs can supply learners with more information about English Language and its culture)* as they have low mean scores ($\bar{x}=2.49$ and $\bar{x}=2.44$ respectively). That is to say, non-NESTs are not seen as better at providing the cultural elements of the target language compared to NESTs.

Testing/assessment

Looking at the mean scores of instructors' responses to the testing/assessment sub-section of the questionnaire, *Item 54 (Students feel more anxious when a NEST is the examiner in their speaking exam)* has the highest mean score in this sub-section ($\bar{x}=3.61$). Therefore, it might be argued that non-NESTs can create a more comfortable and friendly atmosphere during speaking exam as they seem more empathetic to students' feelings and concerns. In other respect, *Item 53 (Non-NESTs can assess students' linguistic competence more reliably and realistically)* has been found as the lowest mean score ($\bar{x}=2.79$), which indicates that participant instructors regard both groups of instructors as sufficient to assess students' linguistic competence reliably and realistically.

RQ3. Is there a meaningful difference between the perceptions of preparatory class students and instructors toward non-NESTs and NESTs regarding instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment?

Instructional characteristics

Concerning the sub-section of instructional characteristics of the questionnaire, Levene's Test for Equality of Variances has been conducted and a statistically significant difference has not been observed between the preparatory class students' and instructors' perceptions toward non-NESTs and NESTs [$t=-.29$, $p=.78$]. Therefore, the findings clearly show that both groups of participants share similar perceptions toward non-NESTs and NESTs in terms of their instructional characteristics.

Motivation

The comparison of the mean scores of the two groups for motivation sub-section does not reveal a statistically significant difference between the preparatory class students' and instructors' perceptions based on Levene's Test for Equality of Variances [$t=.78$, $p=.44$]. Therefore, the findings clearly demonstrate that both groups of participants have similar perceptions toward non-NESTs and NESTs in terms of their motivational characteristics.

Communication

The answers of the preparatory class students and instructors to the items concerning communication sub-section have been compared and presented in Table 8.

Table 8.

Comparison of Preparatory Class Students' and Instructors' Means of Communication Sub-Section

Items	Means of Students	Means of Instructors	Total of Means
42. There are a lot of non-NESTs that can effectively communicate in the target language.	3.74	4.47	4.1
43. Non-NESTs are more sincere and empathetic than NESTs while communicating.	3.03	2.8	2.91
44. I can communicate better with my non-NESTs as I share the same culture with them.	3.27	3.26	3.26
45. Non-NESTs give more importance to friendly conversations outside the class than NESTs.	3.07	2.77	2.92
46. As NESTs have a different sense of humour, I cannot understand and laugh at their jokes.	1.93	3.07	2.5
47. Non-NESTs can simplify and adjust their language to the level of the students in a more effective way.	3.27	3.52	3.39
48. NESTs sometimes have difficulties understanding and responding to my questions.	2.33	3.47	2.9
49. I can express my thoughts to non-NESTs better.	3.33	3.57	3.45

Looking at the information emerging from responses to the questionnaires for the sub-section of communication, a significant difference between the mean scores of participants can be observed in the Item 46. While the preparatory class students do not agree with the *Item 46 (As NESTs have a different sense of humour, I cannot understand and laugh at their jokes)* ($\bar{x}=1.93$), instructors mostly agree with this statement ($\bar{x}=3.07$); as they might think that NESTs do not share the same culture and sense of humour with students. In a similar vein, instructors agree with the *Item 48 (NESTs sometimes have difficulties understanding and responding to my questions)* with a mean score of 3.47 while preparatory class students do not agree with this statement as strongly as instructors do. When compared with instructors, preparatory class students exhibit a higher mean score ($\bar{x}=3.07$) in *Item 45 (Non-NESTs give more importance to friendly conversations outside the class than NESTs)*. In view of these results, it is possible to argue that non-NESTs are regarded as more sincere and intimate during the conversation even outside the class. Consequently, a statistically significant difference exists between the perceptions of preparatory class students and instructors toward non-NESTs and NESTs in terms of communication issues.

Culture

Considering the sub-section of culture, Levene's Test for Equality of Variances has been conducted and the answers of both preparatory class students and instructors have been found as similar. Therefore, there is not a statistically significant difference

between the answers of both groups of participants for the sub-section of culture [$t=.32$, $p=.75$).

Testing/assessment

The comparison between the mean scores of preparatory class students ($\bar{x}=3.03$) and instructors ($\bar{x}=3.22$) has been conducted and the mean scores of both groups of participants to the items for the sub-section of testing/assessment have been found as similar. However, when compared with the preparatory class students, instructors agree with *Item 54 (Students feel more anxious when a NEST is the examiner in their speaking exam)* with a higher mean score ($\bar{x}=3.61$). Nevertheless, it can be inferred that there is not a statistically significant difference between the perceptions of participants concerning testing/assessment sub-section of the questionnaire.

RQ4. Do gender, department and proficiency level have an influence on preparatory class students' perceptions of their non-NESTs and NESTs?

According to the mean scores of preparatory class students' responses to the questionnaire comparing females' responses to males', there is not a statistically significant difference between females and males ($p=.47$). Therefore, it is possible to argue that gender does not affect preparatory class students' perceptions toward non-NESTs and NESTs.

Looking at the statistical results of the answers, it can be concluded that department has an influence on preparatory class students' opinions toward non-NESTs and NESTs since Table 9. indicates a statistically significant difference with a score of .025.

Table 9.

Kruskal Wallis Test Results for Departments of Preparatory Class Students

	total
Chi-Square	7.37
Df	2
Asymp. Sig.	.025

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Department

It is possible to state that preparatory class students attending 'Others' (Engineering and Economics) department have more positive attitudes toward non-NESTs since their mean score ($\bar{x}=3.11$) is higher. The reason behind such a tendency is possibly due to the fact that students from ELT and ELL departments are more familiar with English as their department itself majors in English language. For this reason, these students may prefer learning English language and its culture from the instructors who speak that language as their mother tongue. However, students from 'Others' (Engineering and Economics) department may not especially seem to be willing to have NESTs. In fact, it is possible to state that they prefer non-NESTs because it may be significant for them to use their first language during the learning

process. With the intent of examining the difference in detail, Post Hoc Test has been applied as presented in Table 10.

Table 10.
Multiple Comparisons Post Hoc Test Results

Department	Department	Mean Difference	Std. Error	95% Interval		Confidence
				Sig.	Lower Bound	Upper Bound
English Teaching	English Language and Literature	.03	.18	.99	-.45	.51
	Other	-.31	.177	.25	-.77	.15
English Language and Literature	English Teaching	-.03	.185	.99	-.51	.45
	Other	-.34*	.13	.03	-.67	-.01
Others	English Teaching	.31	.177	.25	-.15	.77
	English Language and Literature	.34*	.13	.03	.01	.67

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

It can be clearly inferred from Table 10. that a statistically significant difference has been observed between the perceptions of preparatory class students from ELL department and ‘Others’ (Engineering and Economics) department ($p=.03$). It can be argued that ELL students may attach more importance to learning about English, its literature, history and culture in detail. Therefore, learning English from the instructors who speak that language as their mother tongue and have broader information about its culture may seem more attractive for those students. On the contrary, preparatory class students from ‘Others’ (Engineering and Economics) department may need to use their first language more frequently during the learning process. They may also want to be understood by their instructors to feel more comfortable and motivated. Consequently, department seems to be a determinant variable in the preparatory class students’ perceptions toward non-NESTs and NESTs.

Considering the mean scores of the preparatory class students’ responses to the questionnaire comparing their perceived language levels, there is not a statistically significant difference between the perceptions of preparatory class students with regard to their language levels ($p=.08$). In reference to these results, perceived language level does not have any influence on preparatory class students’ opinions.

RQ5. Do level of education and professional experience have an influence on non-native English speaking instructors’ perceptions of non-NESTs and NESTs?

Looking at the mean scores of instructors’ responses to the questionnaire, it can be stated that there is not a statistically significant difference among the instructors’ mean

scores regarding their level of education ($p=.63$). Consequently, level of education does not influence the instructors' perceptions.

Besides, it would be justified to claim that the attitudes of instructors with the longest experience toward non-NESTs have been found to be more positive since their mean score is higher than others ($\bar{x}=3.14$). However, a statistically significant difference among the mean scores of instructors with regard to their professional experience has not been observed ($p=.44$). To sum up, professional experience of instructors does not have an influence on their perceptions of non-NESTs and NESTs.

Discussion and Conclusion

There is no doubt that the number of non-NESTs is growing day by day. However, there is still a prevalent prejudice against non-NESTs on the belief that they are inferior to NESTs and they lack linguistic command to be considered as competent English teachers just because their first language is not English. However, as a consequence of their language learning experience and training as teachers, the qualified non-NESTs can make a major contribution to the field of foreign language teaching (Daftari & Tavil, 2017). Accordingly, the present study has intended to shed light on being a non-NEST and create a clearer picture of non-NESTs' and NESTs' effectiveness on university students studying at preparatory classes.

Both preparatory class students' and instructors' perceptions toward non-NEST and NESTs have been aimed to be revealed in terms of the five sub-sections of the questionnaire under separate headings as; instructional characteristics, motivation, communication, culture and testing/assessment. In general terms, preparatory class students and instructors have both positive and negative attitudes toward non-NESTs and NESTs with regard to different aspects. The participants have agreed with the idea that many non-NESTs are as effective in teaching English as NESTs. It has been made clear from the findings that NESTs are better at teaching pronunciation and speaking as they have acquired English; while grammar is better explained and taught by non-NESTs since students are more satisfied with the answers and explanations of non-NESTs. These results are consistent with previous research findings (Çakır & Demir, 2013; Lasagabaster & Sierra, 2002; Medgyes, 2001; Moussu, 2006). Similarly, in her study, Diaz (2015) investigated the preferences of the French university students in the Applied Foreign Languages Program towards being taught by non-NEST, NEST or both of them and concluded that non-NESTs stand out in grammar subject. They were preferred for grammar teaching, especially by students at A1 level. Furthermore, Meşincigiller and Akcan (2015) achieved the same results in their study which focused on the secondary school students' preferences of their NESTs and non-NESTs. Consequently, it was stressed that students mostly preferred to be taught by NESTs for the teaching of speaking and vocabulary, while non-NESTs were mostly favoured for the teaching of grammar probably due to the fact that they could use their native languages during the course. Furthermore, the findings of the current study concerning the L1 use in language learning have been found consistent with the opinions of Dendrinos (2001) and the results of Savran Celik and Aydin's

(2018) study. In their study, it was concluded that using L1 naturally helped comprehending the content and saved time in language learning. Similarly, non-NESTs have been found better at explaining grammar since they can supply feedback by sharing students' L1 (Park & Shin, 2010). In the current study, both preparatory class students and instructors highly agreed with the notion that making comparisons between English and Turkish while teaching facilitated learning.

This finding is in line with the results of studies (Alghofaili & Elyas, 2017; Dendrinou, 2001) which defend the notion that comparing the similarities and differences between mother language and target language when it is needed helps students learn better. At this point, it should be noted that the use of native language in foreign language classrooms is a controversial issue. While some foreign language teaching methods (such as Task-Based Language Teaching) and methodologists encourage no use of native language, some others (such as Communicative Language Teaching) argue that a reasonable amount of native language may yield better results (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). From the point of instructors, it has been found that participant instructors perceive themselves better at teaching grammar while they do not think the same way for pronunciation teaching. This result is consistent with the findings of the study of Moussu (2006) which investigate the self-perceptions of non-NESTs and NESTs questioning their professional and linguistic skills. The findings showed that non-NESTs had more self confidence in grammar teaching, however, in the area of pronunciation skills, NESTs came into prominence.

This study also aims to reveal if there is a statistically significant difference between the attitudes of preparatory class students and instructors toward non-NESTs and NESTs. Among the five sub-sections of the questionnaire, a statistically significant difference between the answers of the participants has been observed only in the communication sub-section. It should not go without saying that communication is of utmost importance in foreign language classrooms in that there should be a two-way interaction between the instructor and the students as well as among the students. However, as has been mentioned above, there exist two thorny questions: whether the use of native language should be permitted and, if yes, how much native language use is to be condoned. The answers for these questions can only be provided by considering the contextual peculiarities such as the aims and proficiency levels of the students, the level of the educational institution and the instructor's competence in the target language among countless others.

In terms of communication, unlike the findings of the research conducted by Üstünoğlu (2007), preparatory class students have found non-NESTs more effective since they are regarded as more empathetic and sincere during the conversations both inside and outside the class. Students feel more motivated and comfortable to share their needs and concerns with non-NESTs since they have gone through the similar process of foreign language learning. Therefore, non-NESTs have the chance to predict areas of difficulty for their learners and may even provide the learners with strategy training to overcome the problems they have encountered. Accordingly, these findings are consistent with Samimy and Brutt-Griffler's (1999) study conducted with TESOL graduate and experienced students. The results regarding the motivation of

the students are also parallel to the findings of the study carried out by Guerra (2017) and Kato (2011) in that non-NESTs stand out in understanding and motivating learners.

As for the teaching of culture, NESTs are regarded as more effective in supplying broader information about the culture of English language. This result contrasts with the study of Diaz (2015) where both non-NEST and NEST are equally preferred by university students in the teaching of culture. In a recent study, it has been concluded that instead of choosing one instructor and making a distinction, students seem to prefer the collaboration of non-NESTs and NESTs in the field of ELT. It is consistent with the findings of the study carried out by Meşincigiller and Akcan (2015), which claims that students had positive attitudes towards both groups of teachers and preferred their cooperation. Likewise, Kurniwaiti and Rizki (2018) remark that it can be very useful to work with these counterparts since both non-NESTs and NESTs transfer their own strengths into the classroom. Nevertheless, it was revealed that both preparatory class students and instructors agreed non-NESTs were more helpful for beginner level students, while Lasagabaster and Sierra's (2002) study results indicated that NESTs were preferred by all levels in the areas of vocabulary, speaking, pronunciation and culture.

Then, it has been aimed to find out whether gender, department and proficiency levels of the preparatory class students affect their perceptions of non-NESTs and NESTs. Statistical analyses have indicated that gender has no significant impact on preparatory class students' attitudes in accordance with the findings of Çakır and Demir's (2013) research. In terms of proficiency level, it is possible to state that as the perceived language level increases, students tend to benefit more from NESTs. As to the perceptions of preparatory class students toward NESTs and non-NESTs with respect to their departments, it is possible to argue that students in Other (Engineering and Economics) departments have more positive attitudes toward non-NESTs in comparison with ELT and ELL departments. The findings have revealed a statistically significant difference between the attitudes of preparatory class students from ELL department and 'Others' (Engineering and Economics) department. It can be stated that ELL students prefer learning the target language, its history, literature and culture by NESTs who can supply broader information about English language. Lastly, whether non-native English speaking instructors' professional experience and level of education have an influence on their perceptions of non-NESTs and NESTs has been examined. A statistically significant difference between the answers of instructors regarding their professional experience and level of education has not been observed. However, since their mean scores are higher than the others, the instructors with the longest experience have been found more positive towards being non-NEST. This finding is consistent with the study carried out by Daftari and Tavil (2017), which remarks that more experienced non-NESTs feel less insecure.

To summarize, the current study has revealed that grammar is thought to be taught better by non-NESTs while NESTs are perceived to be better at teaching pronunciation and speaking. As a notable finding, students give importance to using their mother tongue every now and then as learning English becomes easier for them

when non-NESTs make comparisons between English and Turkish in teaching. It has been also found that preparatory class students who study at ‘Others’ (Engineering and Economics) department have more positive attitudes toward non-NESTs. Finally, both groups of participants have underscored the necessity of the cooperation between NESTs and non-NESTs.

This study is limited to 66 preparatory class students and 63 instructors and qualitative data have not been collected within the study. Further studies may be conducted employing more participants from diverse educational levels and a mixed research design may be utilized as well. The current research would be beneficial to non-NESTs in particular, prospective teachers and employers who have uninformed perceptions that underestimate non-NESTs’ professional capacity. The findings presented in this study disclaim the “native speakerism” policy leading to some kind of prejudice against non-NESTs. The results of this study can shed light on both NESTs’ and non-NESTs’ strengths and weaknesses without considering their nationality.

Conflicts of Interest and Ethical Declaration

No potential conflict of interest has been reported by the authors. The study was conducted after the approval of Süleyman Demirel University Ethics Board (November 11, 2020 / 99-1) was obtained and informed consent was obtained from all individual participants involved in the study.

References

- Adıgüzel, O.C., & Özdoğru, F. (2017). Effects of Turkish and English speaking teachers on students’ foreign language skills. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 172-186.
- Alghofaili, N.M., & Elyas, T. (2017). Decoding the myths of the native and non-native English speaker teachers (NESTs & NNESTs) on Saudi EFL tertiary students. *English Language Teaching*, 10(6), 1–11.
- Aliaga, M., & Gunderson, B. (2002). *Interactive statistics*. Prentice Hall.
- Al-Nawrasy, O. (2013). The effect of native and non-native English language teachers on secondary students’ achievement in speaking skills. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 9(2), 243-254.
- Alseweed, M.A. (2012). University students’ perceptions of the influence of native and non-native teachers. *English Language Teaching*, 5(12), 42-53.
- Arva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355-372.
- Bailey, K. (2002). Declarative knowledge, procedural knowledge, and the varieties of English we teach. *NNEST Newsletter*, 4(2), 1-5.
- Barratt, L., & Kontra, E. (2000). Native English-speaking teachers in cultures other than their own. *TESOL Journal*, 9(3), 19-23.
- Braine, G. (1999a). *Non-native educators in English language teaching*. Erlbaum.
- Braine, G. (1999b). NNS and invisible barriers in ELT. *TESOL Matters*, 2(2), 14.
- Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge University Press.
- Butler, Y.G. (2007). How are nonnative English speaking teachers perceived by young learners? *TESOL Quarterly*, 41(4), 731-755.

- Çakır, H., & Demir, Y. (2013). A comparative analysis between NESTS and NNESTs based on perceptions of students in preparation classes. *The International Journal of Social Sciences*, 14(1), 36-47.
- Canagarajah, S. (1999). Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching*, 77-92, Erlbaum.
- Cheung, Y.L., & Braine, G. (2007). The attitudes of university students towards non-native speaker English teachers in Hong Kong. *RELC Journal*, 38(3), 257-277.
- Cheung, Y.L. (2002). *The attitude of university students in Hong Kong towards native and nonnative teachers of English* [Unpublished master's thesis]. The Chinese University of Hong Kong.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-211.
- Daftari, G.E., & Tavil, Z. M. (2017). The impact of non-native English teachers' linguistic insecurity on learners' productive skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 379-398.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Cromwell Press.
- DeCoster, J. (2006). Testing group differences using t-tests, ANOVA, and nonparametric measures. Retrieved from <http://www.stathelp.com/notes.html>
- Dendrinos, B. (2001). *The pedagogic discourse of EFL and the discursive construction of the NS's professional value*. Paper presented at the International Conference on Non-Native Speaking Teachers in Foreign Language Teaching, Lleida, Catalonia, Spain.
- Diaz, N.R. (2015). Students' preferences regarding native and non-native teachers of English at a university in the French Brittany. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 93-97.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. OUP.
- Ezberci, E. (2005). *Native English speaking teachers and non-native English speaking teachers in İstanbul: A perception analysis* (Tez No. 188449) [Master's thesis, Bilkent University-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Goh, S.C., & Fraser, B.J. (1995, April). *Learning environment and student outcomes in primary mathematics classrooms in Singapore*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco.
- Guerra, L. (2017). Students' perceptions and expectations of native and non-native speaking teachers. In J. D.D.M., Agudo (Ed.), *Native and non-native teachers in English language classrooms* (p.183-205). Walter de Gruyter Inc.
- Gündüz, E. (2015). *University preparatory students' perceptions towards native and non-native English speaking teachers* (Tez No. 391443) [Master's thesis, Çaç University-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kaplan, R.B. (1999). The ELT: Ho(NEST) or not ho(NEST)? *NNEST Newsletter*, 1(1), 5-6.
- Kato, K. (2011). *The N/NEST dichotomy and world Englishes* [Unpublished master's thesis]. Gonzaga University.
- Kelch, K., & Santana-Williamson, E. (2002). ESL students' attitudes toward native and nonnative-speaking instructors' accents. *CATESOL Journal*, 14(1), 57-72.
- Koksal, K. (2006). *An investigation into students' perceptions of native English speaking teachers' (NEST) and non-native English speaking teachers' (non-NEST) performance and competencies in teaching English as a foreign language* (Tez No: 187205) [Master's thesis, Canakkale Onsekiz Mart University-Canakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Koşar, G. (2019). Does being taught by native English-speaking teachers promote improvement in speaking skill more?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 989-999.
- Kurniawati, K., & Rizki, D. (2018). Native vs. non-native EFL teachers: Who are better?. *Studies in English Language and Education* 5(1), 137-147
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2002). University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English. *Language Awareness*, 11(2), 132-142.
- Levy, J., den Brok, P., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36.
- Levy, J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1992). Student and teacher characteristics and perceptions of teacher communication style. *Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 23-29.
- Lewis, J., Sonsaat, S., & Link, S. (2017). Students' beliefs about native and non-native pronunciation teachers. In J. D.D.M., Agudo (Ed.), *Native and non-native teachers in English language classrooms* (p. 83-205). Walter de Gruyter Inc.
- Liu, J. (1999). Nonnative English-speaking professionals in TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(1), 85-102.
- Llurda, E. (2005). *Non-native language teachers: perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Springer.
- Maum, R. (2002). Nonnative English-speaking teachers in the English teaching profession. *Eric Digest*, Retrieved from <http://www.ericdigests.org/2003-4/teaching-profession.html>Google ScholarOpenURL query
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more?. *ELT Journal*, 46, 340-349.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (p. 429-442). Heinle & Heinle.
- Meşincigiller, S., & Akcan, S. (2015). Native and non-native English teachers: secondary school students' preferences for their English teachers. *ELT Research Journal*, 4(2), 156-170.
- Moussu, L., & Braine, G. (2006). The attitudes of ESL students towards nonnative English language teachers. *TESOL Reporter* 39(1), 33-47.
- Moussu, L. M. (2006). *Native and nonnative English-speaking English as a second language teachers: student attitudes, teacher self perceptions, and intensive English administrator beliefs and practices* [Unpublished doctoral dissertation]. Purdue University.
- Mufwene, S. (1998). Native speaker, proficient speaker and norms. In R. Singh (Ed.), *The native speaker: Multilingual perspectives* (p. 111-123). Sage.
- Neideen, T., & Brasel, K. (2007). Understanding Statistical Tests. *Journal of Surgical Education*, 64(2), 93-96.
- Öztürk, U., & Atay, D. (2010). Challenges of being a nonnative English teacher. *Educational Research*, 1(5), 135-139.
- Park, S., & Shin, S.J. (2010). "She immediately understood what I was trying to say": Student perceptions of NNESTs as writing tutors pedagogy. *WATESOL NNEST Caucus Annual Review*, 1, 110-118.
- Pasternak, M., & Bailey, K.M. (2004). Preparing nonnative and native English-speaking teachers: Issues of professionalism and proficiency. In L.D. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on non-native English speaking professionals* (p. 155-175). University of Michigan Press.
- Phillipson, R. (1992a). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.

- Phillipson, R. (1992b). ELT: The native speaker's burden? In T. Hedge & N. Whitney. (Eds.), *Power, pedagogy and practice* (p. 23-30). Oxford University Press.
- Rickards, T. (1998). *The relationship of teacher-student interpersonal behavior with student sex, cultural background and student outcomes* [Unpublished doctoral dissertation]. Curtin University.
- Rickards, T., & Fisher, D.L. (1997). *A report of research into student attitude and teacher student interpersonal behaviour in a large sample of Australian secondary mathematics classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the Mathematics Education Research Group of Australia.
- Samimy, K., & Brutt-Griffler, J. (1999). To be a native or nonnative speaker: Perceptions of "nonnative" students in a graduate TESOL program. In G. Braine (Ed.), *Nonnative educators in English language teaching* (p.127-144). Lawrence Erlbaum.
- Savran-Celik, S. & Aydin, S. (2018). A review of research on the use of native language in EFL classes. *The Literacy Trek*, 4(2), 1-14.
- Selvi, A.F. (2010). All teachers are equal, but some teachers are more equal than others: trend analysis of job advertisements in English language teaching. *WATESOL NNEST Caucus Annual Review*, 1, 155-181.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (6th ed.). IAP.
- Tajeddin, Z., & Adeg, A. (2016). Native and non-native English teachers' perceptions of their professional identity: convergent or divergent?. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 37-54.
- Tatar, S., & Yildiz, S. (2010). Empowering nonnative-English speaking teachers in the classroom. In A. Mahboob (Ed.), *The NNEST lens: Non native English speakers in TESOL* (p. 114-128). Cambridge Scholars Publishing.
- Tatar, S. (2019). Turkish teacher candidates' perceptions of native-speakerism. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 7-20.
- Ulate, N.V. (2011). Insight towards native and non-native ELT educators. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & literature*, 4(1), 56-79.
- Üstünoğlu, E. (2007). University students' perceptions of native and non-native teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(1), 63-79.
- Waldrip, B.G., & Fisher, D.L. (1999, December). *Differences in country and metropolitan students' perceptions of teacher-student interactions and classroom learning environments*. Paper presented at the annual meeting of the Australasian Association for Research in Education, Melbourne.
- Widdowson, H.G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?*. The Falmer Press.

Genişletilmiş Özet

Günümüzün küreselleşen dünyasında, ana dili İngilizce olmayan insanların sayısının ana dili İngilizce olanlardan fazla olması nedeniyle, İngilizce çağdaş bir ortak dil haline gelmiştir. Bu sebeple İngilizce artık anadili olanların ayrıcalığı olarak görülmemektedir. Fakat, ana dili İngilizce olanların değişmeyen bir avantajı olduğu düşünülmektedir. “Ana dili İngilizce olan öğretmen ideal öğretmendir” kavramı 1990'lara kadar İngilizce Öğretimi (ELT) alanında yaygın idi. Bu kavram ilk olarak, Phillipson (1992) tarafından sorgulanmıştır. Phillipson yaygın şekilde benimsenen bu kavramın bilimsel geçerliliği olmadığını iddia etmiştir ve ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin yeteneklerine atıfta bulunarak parlak yönlerini ortaya koymuştur. Ana

dili İngilizce olmayan öğretmenlerin, İngilizceyi ikinci veya yabancı dil olarak edinme gibi karmaşık bir süreçten geçtiklerini vurgulamış, dilbilim ve öğrencilerin kültürel ihtiyaçları, ana dilin ve hedef dilin nasıl farklılaştığı ve öğrenciler için neyin zor olduğu konularında bilinçli olduklarını savunmuştur. Bu dönemde bir fikir birliğine varılamamıştır ve pek çok bilim adamı ve araştırmacı, bu iki grubun güçlü ve zayıf yönlerinde birbirlerini tamamladıkları için aralarındaki farklılığın korunması gerektiğini savunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, Medgyes (1992) ve Phillipson's (1992) çalışmalarından sonra, Ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin algılanma şekli hakkında daha fazla araştırma yapılmasının yaklaşık on yıl sürdüğü görülmüştür.

Anadili İngilizce olan kişinin nitelikleri çeşitli araştırmacılar tarafından sorgulanmıştır. Medgyes'e (2001) göre, en basit kriter doğum yeridir. Bununla birlikte, insanların doğduğu yer her zaman "anadili" kimliğini garanti etmez, çünkü Medgyes'in (2001) belirttiği gibi, bir bireyin anadili göç nedeniyle başka bir dil ile değiştirilebilir; veya birey, erken çocukluk döneminde farklı bir ülke, kültür ve etnik kökene sahip ebeveynler tarafından evlat edinilmiş olabilir. Ayrıca Cook (1999), bir bireyin o dili erken çocukluk döneminde edinmediği sürece anadili olarak kabul edilemeyeceğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Davies (2003), ana dili İngilizce olan kişilerin önemli özelliklerinin çoğunun, ana dili İngilizce olmayanlar için aşağı yukarı ulaşılabilir olduğunu açıkça belirtmektedir. Ulate'e (2011) göre, yerli olmayan terimi, olumlu olarak kabul edilen yerli terimi ile karşılaştırıldığında, dil uzmanları tarafından genellikle olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Alseweed (2012) de bu iddiayı yinelemekte ve 'yerli olmayan' teriminin, öğretmenlerin kendilerini ana dili İngilizce olan öğretmenlere göre yetersiz hissetmelerine izin vererek morallerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle, 'yerli olmayan', 'ana dili olmayan' etiketinin öğretmenler üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Benzer bir şekilde, bu olumsuz etki, genellikle 'İngilizce yeterliliği için gerekli dilsel komuttan yoksun oldukları' gerekçesiyle ana dili İngilizce olmayan öğretmenlere karşı bir tür önyargıya dönüşebilir. İngilizce eğitimi alanında eğitilmiş olsun ya da olmasın, dünyanın hemen hemen her bölgesinde, ana dili İngilizce olan öğretmenlerin istihdam olanakları açısından daha fazla avantaja sahip olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bazı ülkelerde, dil eğitimi konusunda yetersiz fakat ana dili İngilizce olan öğretmenlerin, yetkin ve ana dili İngilizce olmayan meslektaşlara tercih edildiği görülmüştür. Araştırma bulguları, çoğu iş ilanının sadece ana dili İngilizce olanların başvurabileceğini belirterek verildiğini ve bu durumun yerli olmayan öğretmenleri reddettiğini göstermektedir. Anadilin; eğitim, deneyim ve yetenekleri geride bıraktığı görülmektedir. Ana dili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin, öğrencilerin gözünden değerlendirildiği çalışmalara bakılacak olursa, Samimy ve Brutt-Griffler (1999) TESOL mezunu ve deneyimli öğrencilerle bir çalışma yürütmüş ve bu iki öğretmen grubunun öğretim tarzlarında dikkate değer farklılıklar bulmuşlardır. Ana dili İngilizce olan öğretmenler İngilizce kullanırken çok daha özgüvenli; ancak, Ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin ise, öğrencilerinin öğrenme sorunları ve ihtiyaçları konusunda daha bilinçli olduğu sonucuna varmışlardır. Başka bir çalışmada Çakır ve Demir (2013), üniversite hazırlık öğrencilerinin tutumlarını incelemiş ve dilbilgisini açıklamada, öğrencilere empati göstermede ve onları

cesaretlendirmede ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin üstün görüldüğünü ortaya koymuştur.

Ana dili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin yabancı dil öğretimindeki etkililiği ile ilgili çalışmalar yapılmış olsa da, bu iki grubun sahip olduğu farklılıkları ve güçlü yönleri daha iyi anlamak ve ana dili İngilizce olmayan öğretmenlere karşı gösterilen önyargının üstesinden gelmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Şimdiye kadar yapılan çalışmaların ortak sınırlılığı, konuyu sadece öğrencilerin veya öğretim elemanlarının bakış açısıyla ele alma eğilimleri olmuştur. Diğer bir deyişle, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu iki gruba yönelik algılarını Türkiye bağlamında karşılaştırılmasını inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, olguyu her iki açıdan da inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma toplam 129 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Birinci grup, Süleyman Demirel Üniversitesi hazırlık sınıflarında okuyan 66 öğrenciden oluşmaktadır. İkinci katılımcı grubu, 8 farklı üniversitenin yabancı diller yüksek okullarında görev yapan, ana dili İngilizce olmayan 63 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Bu çalışma bağlamında veri toplamak amacıyla Çakır ve Demir (2013), Moussu (2006) ve Köksal (2006) çalışmalarında kullanılan anket maddeleri seçilerek yeniden düzenlenmiştir. 5 alt bölüm altında (öğretim özellikleri, motivasyon, iletişim, kültür ve test etme/değerlendirme) gruplanan 54 maddeli likert tipi anket, İngilizce Öğretimi alanında doktora yapmış iki uzman tarafından dilsel ve bağlamsal uygulanabilirliği açısından incelenmiş ve onaylanmıştır. Veri toplama prosedürü olarak anket linkleri katılımcılara kurumsal e-posta yolu ile ulaştırılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Kruskal-Wallis ve Post Hoc testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, ana dili İngilizce olan öğretmenlerin telaffuz ve konuşmayı öğretmede daha iyi olduğunu; ancak gramerin ana dili İngilizce olmayan öğretmenler tarafından daha iyi öğretildiğini ortaya çıkarmıştır. Yeterlilik düzeyi açısından, algılanan dil düzeyi arttıkça öğrencilerin ana dili İngilizce olan öğretmenlerden daha fazla yararlanma eğiliminde olduğunu söylemek mümkündür. Fakat, öğrencilerin ara sıra ana dillerini kullanmaya önem verdikleri ve ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin İngilizce ile Türkçe arasında karşılaştırma yaptığında İngilizce öğrenmenin öğrenciler için kolaylaştığı tespit edilmiştir. Mühendislik ve Ekonomi bölümünde okuyan hazırlık sınıfı öğrencilerinin, diğer bölümlere kıyasla, ana dili İngilizce olmayanlar öğretmenlere karşı daha olumlu tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri ve eğitim düzeylerinin verdikleri yanıtlara belirgin bir etkisi gözlenmemekle birlikte, en uzun deneyime sahip öğretmenlerin 'yerli olmama' konusunda daha olumlu/özgüvenli olduğu görülmüştür. Son olarak, her iki katılımcı grubu da bu iki öğretmen grubu arasındaki iş birliğinin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Appendix A. The questionnaire items

Table 1.

Items Concerning Teaching/Learning

Items	Students		Instructors	
	Mean	SD	Mean	SD
1. Learning English with non-NESTs is easier for me than with NESTs.	2.54	1.09	2.96	1.01
2. While learning English, non-NESTs provide me with more useful strategies and ideas than NESTs.	3.09	1.03	3.09	1.18
3. There is no harm in the teacher's using Turkish every now and then.	3.53	1.50	2.95	1.31
4. As non-NESTs make comparisons between English and Turkish while teaching, it becomes easier for me to understand the topic.	3.69	1.02	3.71	.99
5. Non-NESTs are good models in learning English because they have gone through the same language learning process.	3.59	1.24	3.79	1.08
6. There are many non-NESTs who teach just as effectively as NESTs.	4.07	1.15	4.44	.69
7. I wish I had only non-NESTs.	1.27	.77	2.09	1.01
8. It is important that I should be able to translate into Turkish while learning English.	3.72	1.20	2.63	1.16
9. Non-NESTs provide more corrective and instructive feedback than NESTs.	3.01	1.18	2.98	1.15
10. Non-NESTs can use grammar correctly while speaking.	3.36	1.27	3.60	1.04
11. Non-NESTs are better at explaining and teaching grammar than NESTs.	3.04	1.02	3.53	1.08
12. Non-NESTs are better at teaching vocabulary than NESTs.	2.78	1.22	2.69	.99
13. Non-NESTs are better at teaching pronunciation than NESTs.	1.66	.88	1.95	1.02
14. Non-NESTs are better at teaching reading than NESTs.	2.43	.99	2.80	1.06
15. Non-NESTs are better at teaching listening than NESTs.	2.46	.96	2.52	.98
16. Non-NESTs are better at teaching writing than NESTs.	2.78	1.11	2.79	1.04
17. Non-NESTs are better at teaching speaking than NESTs.	1.72	.86	2.23	1.05
18. Non-NESTs are better at improving Intercultural Communicative Competence than NESTs.	2.24	1.03	2.58	1.05
19. Non-NESTs organize and implement pair work effectively in class.	3.54	1.06	3.71	1.02
20. Non-NESTs organize and implement group work effectively in class.	3.53	1.09	3.68	1.01
21. Non-NESTs can provide smoother transitions between different activities in comparison to NESTs.	3.04	1.014	2.88	.91
22. Non-NESTs can structure and organize the content of the class in a more coherent manner than NESTs.	3.21	.90	2.84	.95
23. Non-NESTs can relate the content of the lesson to our daily lives more effectively than NESTs.	3.56	1.17	3.14	1.04
24. Non-NESTs direct me towards autonomous learning more often and effectively than NESTs.	2.81	.87	2.71	.94
25. Non-NESTs can employ a variety of techniques and methods during the class.	3.60	.94	3.66	.87
26. NESTs prefer traditional forms of teaching.	2.65	1.15	2.23	.87
27. NESTs rely more heavily on the coursebook than non-NESTs.	3.25	1.51	2.14	.93

28. NESTs tend to speak more than non-NESTs during the class.	4	1.30	3.31	1.04
29. Non-NESTs provide us with more thinking time when they ask a question in comparison to NESTs.	2.77	1.10	2.92	1.02
30. Non-NESTs are better examples for me than NESTs in learning English.	2.69	1.14	2.96	1.13
31. Non-NESTs can be more helpful at beginner level.	4.13	1.16	3.63	1.20
32. Non-NESTs can be more helpful at intermediate level.	3.19	1.19	3.01	1.03
33. Non-NESTs can be more helpful at advanced level.	2.37	1.41	2.44	1.21
34. Non-NESTs usually behave more neutrally and equally to students in comparison to NESTs.	2.33	1.08	2.49	1.01
35. Non-NESTs are better in terms of classroom management skills.	3.19	1.21	2.80	1.21
36. Non-NESTs provide clear and understandable explanations and instruction in the class.	3.45	1.19	3.49	1.04

Table 2.
Items Concerning Motivation

Items	Students		Instructors	
	Mean	SD	Mean	SD
37. I feel more motivated while learning with non-NESTs than with NESTs.	2.33	1.16	2.61	1.03
38. I feel less anxious about making mistakes in non-NESTs' classes than in NESTs' classes.	2.74	1.54	3.17	1.18
39. My attendance and participation in non-NESTs' classes is more than that of NESTs' classes.	2.27	1.14	2.47	1.02
40. Non-NESTs are more capable of motivating learners than NESTs.	2.90	1.24	2.69	1.02
41. Non-NESTs encourage the students more effectively in learning English.	3.04	1.29	2.92	.97

Table 3.
Items Concerning Communication

Items	Students		Instructors	
	Mean	SD	Mean	SD
42. There are a lot of non-NESTs that can effectively communicate in the target language.	3.74	1.11	4.4	.64
43. Non-NESTs are more sincere and empathetic than NESTs while communicating.	3.03	1.20	2.8	1.02
44. I can communicate better with my non-NESTs as I share the same culture with them.	3.27	1.31	3.26	1
45. Non-NESTs give more importance to friendly conversations outside the class than NESTs.	3.07	1.40	2.77	1.15
46. As NESTs have a different sense of humour. I cannot understand and laugh at their jokes.	1.93	1.16	3.07	1.05
47. Non-NESTs can simplify and adjust their language to the level of the students in a more effective way.	3.27	1.19	3.52	.96

48. NESTs sometimes have difficulties understanding and responding to my questions.	2.33	1.23	3.47	.99
49. I can express my thoughts to non-NESTs better.	3.33	1.23	3.57	.96

Table 4.
Items Concerning Culture

Items	Students		Instructors	
	Mean	SD	Mean	SD
50. Non-NESTs present the cultural elements of the target language better than NESTs.	2.75	1.24	2.49	1.20
51. Non-NESTs supply learners with more information about English Language and its culture.	2.28	1.13	2.44	.99

Table 5.
Items Concerning Testing/Assessment

Items	Students		Instructors	
	Mean	SD	Mean	SD
52. Non-NESTs can prepare learners for an exam more effectively than NESTs.	3.34	1.15	3.26	1.06
53. Non-NESTs can assess my linguistic competence more reliably and realistically.	2.96	1.23	2.79	1
54. I feel more anxious when a NEST is my examiner in my speaking exam.	2.78	1.67	3.61	1.08

İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulların Geliştirilmesi Gereken Alanlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi¹

Esen Altunay*, Pelin Piştav Akmeşe**, Gül Şahin***

Makale Geliş Tarihi: 26/03/2020

Makale Kabul Tarihi: 10/09/2020

DOI: 10.35675/befdergi.709766

Öz

Bu araştırma ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını ve bu algıların onların bireysel özelliklerine göre değişip değişmediğini inceleyen bir betimsel tarama çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini, oranlı küme örnekleme yöntemi ile ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinden belirlenen toplam 1539 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşleri toplam puanda "Çok" düzeyinde olumludur. Okulların geliştirilmesi gereken alt boyutları düzeyinde katılımcılar "Fiziki-Teknik Olanaklar" boyutunu en düşük olarak puanlamışlardır ve "Okul Yöneticisi" boyutunu ise en yüksek olarak puanlamışlardır. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları kıdemlerine, kurumda çalışma sürelerine, okulun sosyoekonomik çevre düzeyine, okul kademesine ve branşına göre anlamlı farklılık göstermektedir.


Anahtar Kelimeler: İlköğretim, okul geliştirme, okulların geliştirilmesi gereken alanlar

The Investigation of Perceptions of Primary School Principals and Teachers Regarding the Fields That Need to be Improved at Schools


Abstract


This research is a descriptive study which examines the perceptions of primary school principals and teachers about the fields that need to be improved at schools. The sample of the research is proportional cluster sampling that includes 1539 participants. According to the findings, the perceptions of primary school principals and teachers on the fields that need

¹ Bu makalenin verileri, bir TÜBİTAK 3001 Ar-Ge Projeleri kapsamında elde edilmiş ve proje verilerinin bir kısmını içermektedir (Proje Numarası: 217K375)

* Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi AD, İzmir, Türkiye; esen.altunay@ege.edu.tr, ORCID:0000-0001-8200-8871 

** Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İzmir, Türkiye

pelin.pistav.akmese@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8269-3899 

***MEB, İzmir İl Eğitim Müdürlüğü, İzmir, Türkiye, gulercan76@gmail.com, ORCID:0000-0001-5830-1488 

Kaynak Gösterimi: Altunay, E., Piştav Akmeşe, E., & Ercan, G. (2021). İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 548-572.

to be improved at school meet the level of “ very high ” as the total score. It was found that the participants rated the sub-dimensions of "Physical-Technical Opportunities" as the lowest and the sub-dimensions of "School Administrator" as the highest in the sub-dimensions of the schools need to be improved. The perceptions of primary school principals and teachers about the fields that need to be improved at schools differ according to their seniority, their serving time at the school, the socio-economic level and the rank of the school and their majors.

Keywords: *Fields of schools need to be improved, primary education, school improvement*

Giriş

Okul geliştirme, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization for Economic Co-operation and Development- OECD)/ Eğitimi Araştırma ve Yenilik Merkezi (The Centre for Educational Research and Innovation- CERI) Uluslararası Okul Geliştirme Projesine (International School Improvement Project-ISIP) göre “...öğretim-öğrenme sürecinin değişimi ve okulu daha etkili kılmak yoluyla bir ya da daha çok okulda son amaç olarak, eğitimsel amaçları başarmak için içsel koşulların yaratılması” olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2007). Bir başka ifadeyle, okul geliştirme okulun problem çözme kapasitesini geliştirmeye çalışmaktır. Okul geliştirme çalışmaları ile hedeflenen, mevcut sınırlı kaynakların etkin kullanımını sağlayarak eğitim kalitesinin yükseltilmesidir (Şahin, 2013). Okul geliştirme kavramı alanyazında sıklıkla okul etkililiği kavramının yerine kullanılabilir. Ancak okul etkililiği ve okul geliştirme yaklaşımları, entelektüel, yöntemsel ve kuramsal boyutlarda farklı kaynaklardan gelmektedir. Okul geliştirme kavramı, tepkisel bir yaklaşımla yeniliğin tepeden tabana empoze edilmesine karşı; aşağıdan yukarı doğru değişimi yani pratisyen yaklaşımı tercih eden bir yaklaşımdır (Chapman, Armstrong, Harris, Muijs, Reynolds & Sammons, 2011; Reynolds, 1995). Ancak okul etkililiği ve okul geliştirme alanyazını birlikte geliştirmiştir. İlgili alanyazın üç dönemden oluşmakta ve her dönemin sonlarında (1970-1980'ler, 1990'lar, 1990'ların sonlarında başlayan ve 2000'lerde devam eden dönem) farklı yönere doğru yol almaktadır (Uline, Miller & Tschannen-Moran, 1998). ABD'de Coleman raporu ile tartışılmaya başlanan "etkili okul" kavramı (Coleman vd., 1966), Edmonds'ın (1979) çalışmalarıyla kavramsal olarak tanımlanmış, 1980'lere kadar bu konuda birçok çalışma yapılmıştır (Mortimore, 1995). 1980'lerden sonra okul geliştirme kavramının kapsamı genişlemiş ve eğitimsel süreçlerin değiştirilmesi için okulun tümüne odaklanılmaya başlanmıştır. 1990'larda okul geliştirme uygulamaları hem okulun kültürü, hem de yapısını yani okulun formal ve informal unsurlarını kapsamaya başlamıştır. Bu şekilde okul geliştirme araştırmaları evrim geçirmeye devam ederken son dönem veya üçüncü dalga olarak belirtilen uygulamalar 2000 yılından sonra ulusal eğitim reformları şeklinde gelişmeye devam etmiştir (Hopkins & Reynolds, 2001). Gün geçtikçe okul geliştirme uygulamaları toplumun ve

çevrenin beklentileri doğrultusunda çeşitlenmeye devam etmekte, okulların değişimi etkili bir biçimde yönetmeleri için yöntemler geliştirerek amaçlı ve planlı bir biçimde işlevsel hale getirilmesi çabası öne çıkmaktadır.

Genel olarak okul geliştirme uygulamaları ve modelleri etkili okula ulaşmak için gerekli olan çabaları içeren bir örgütsel değişim süreci olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda okul geliştirmede "geliştirme" kavramı, etkililiği başarıma süreci ve değişimi yönetme olarak algılanabilir (Halsall, 1998). Dolayısıyla okul geliştirmenin örgütsel gelişimin, örgütsel gelişimin de planlı değişimin kapsamında dikkate alınması gerekmektedir. Benis (1966) örgütsel gelişmeyi, değişimin yönetiminde bir yaklaşım ve karmaşık bir eğitsel strateji olarak tanımlamaktadır. Bir örgüt olarak okullarda da geliştirme uygulamalarının gerçekleştirilmesinde sürecin "değişim sürecinin yönetimi" olarak dikkate alınması başarısını artırabilmektedir. Çünkü "örgütsel planlı değişim" belli aşamalardan oluşan bir süreçtir. En genel çerçevede başlamak, uygulamak ve devamlılık süreçlerini içermektedir (Erdoğan, 2015; Fullan, 1982). Lewin'e (1951) göre değişim buzların erimesi (çözülme), hareket ve örgütün yeniden donması temel aşamalarından oluşmaktadır (Erdoğan, 2015). Lewin'in değişme süreci modeli Lippitt, Watson ve Westley (1958) tarafından değişme sürecini keşfetme, giriş, tanılama, planlama, eylem, kararlılık sağlama ve değerlendirme-sonuçlandırma olmak üzere yedi aşama olarak genişletilmiştir. Daha sonra model Kolb ve Frohman (1970) tarafından dinamik ve yedi aşamalı bir süreç olarak Lewin'in modeli ile bütünleştirilmiştir (Balci, 2014). Bu modeller doğrultusunda değişim sürecinin yapılandırılması örgütlerin, çevrelerine uyum sağlama ve örgütsel etkililiği yakalayıp sürdürmesine destek olabilmektedir. Bir toplumsal kurum olarak okulların da okulu geliştirme uygulamalarını bu kapsamda ele alması büyük yarar katkı sağlayabilir.

Farklı ülkelerde farklı Okul Geliştirme modelleri uygulanmakta ve her modelin kendine özgü yönleri bulunmaktadır (Harris, 2000). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarda değişimi sağlamak amacıyla Milli Eğitimi Geliştirme projesi, müfredat laboratuvar okulu modeli, planlı okul gelişimi modeli, toplam kalite yönetimi, okulda stratejik yönetim ve stratejik planlama, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dayalı öğretim programlarının hazırlanması gibi uygulamaları gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu süreçte okul yönetimine yönelik uygulamalar (planlı okul gelişim modeli, toplam kalite yönetimi, öğretmen yeterlikleri, performans değerlendirme vb.) ve sınıf düzeyine yönelik uygulamalar (program geliştirme, materyal tasarımı ve üretimi, sınıfların bilişim tabanlı hale getirilmesi çalışmaları vb.) şeklinde iki akım öne çıkmıştır (Yalçın, 2010). Ancak Türkiye'de değişimin başlatılması ve yönetilmesinde profesyonel bir yaklaşım yürütülememiş, pek çok özgün reform girişiminin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açmıştır (Şimşek, 2006). Okul geliştirme çok boyutlu bir değişim programı olması nedeniyle süreçlerin işlemesi ve yönetimi birbirinden kopuk yürütülebilmekte ve bu da aynı zamanda aşamalı olarak ilerlenmesine engel olabilmektedir. Bu nedenle çok iyi bir koordinasyon gerektirmektedir. Araştırmalara göre başlangıçta büyük umutlar

bağlanan okul geliştirme yaklaşımları süreç içinde birbirini tekrar eden ve hedeflenen sonuçlara ulaştıramayan işlevsiz uygulamalar olarak görülebilmektedir. Ülkemizde müfredat reformunu, öğretmen ve yönetici yeterliliklerini, hizmet-içi ve hizmet-öncesi öğretmen eğitimlerini ve ölçme-değerlendirme sistemlerini aynı anda ele alan bütüncül bir strateji bulunmamaktadır (Wort, 2007: 17). Çoğu değişim girişimi planlama ve tasarım sınırlılıkları nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Hargreaves, 2002; Wise, 1988). Benzer şekilde Fullan (2007:62) değişim girişimlerinin başarısızlığının nedeni olarak çok aşamalı sosyal süreçlerin planlaması ve koordinasyonu sırasında ortaya çıkan zorlukları belirtmektedir. OECD raporu da (URL 3, 2007) “parçalara bölünmüş, koordinasyonu eksik girişimlerden ve pilot programlardan uzaklaşılması, sistematik bir reforma doğru ilerlenmesi, reformun anahtar unsurlarının birbiriyle ve diğer ulusal hedef ve standartlarla uyumlu hale getirilmesi” gerekliliklerini ortaya koymaktadır (URL 1, 2009). Bu nedenle değişim programının sürekliliğinin başarılı bir şekilde uygulanması için iyi bir planlama gereklidir. Okulun geliştirilmesini kapsayan değişim sürecinin yönetimi değer oluşturmayı, planlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi kapsayan devamlı bir süreçtir. Bu bağlamda Senge'nin (2016) Öğrenen Örgüt Kuramı'nda açıklanan öğrenme sürecine göre, okulun gelişim kapasitesini dikkate alarak, okul geliştirme uygulamalarının tasarlanması ve öncelikli gelişimsel faaliyet alanlarının belirlenmesi ve deneyimlerden öğrenmeyi sağlamak okulu öğrenen bir okul haline getirebilir. Değişimi gerçekleştirebilecek bir okul geliştirme için durum saptamanın yapılması, okul geliştirme stratejilerinin kullanımı ve uygulanması ile okul geliştirme sürecini etkileyen etkenler dikkate alınmalıdır. Gelişimin sürekliliği için de yeni öğrenme ve gelişimin paylaşılması ile kendini geliştiren kişilerin takdir edilmesi gerekmektedir (Altunay, 2017). Tüm bu nedenlerle okul ve öğretim kalitesini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve incelenmesi, değişim ve okul geliştirmenin yönetimi ve kalitenin artırılmasında büyük önem taşımaktadır.

Okulda başarılı ve etkili öğretimi sağlayan birincil etkenler öğretmen ve öğrencilerdir. Sınıf büyüklüğü, eğitim ve öğretim stratejileri ve benzeri fiziksel imkanlar etkili öğretimin gerçekleşmesinde ikincil derecede olan etkenlerdir (Balci, 2014). Okul yönetici ve öğretmenlerinin görev yaptıkları okulları bir uygulamacı gözüyle içten değerlendirmeleri hem kendi gelişimleri hem de okulun gelişimi açısından önemli yararlar sağlamaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim sürecinde ortaya çıkan engellerle birebir okul çalışanları baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu noktada okul geliştirmenin ilk adımı olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerinin okullarına ilişkin bir özdeğerlendirme yapmasının sağlanması önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde son dönem uluslararası çalışmalarda yüksek performanslı okulların özellikleri (Bergeson, 2007; Shannon & Bylsma, 2007), etkili okul boyutlarının ortak özellikleri (Lezotte, 1991, 1999, 2001), okul başarısı ile ilişkili okulun özellikleri (Kirk & Jones, 2004), etkili okul ve etkisiz okul araştırmalarının incelenmesi (Sammons & Bakkum, 2011) ve okullarda geliştirilmesi gereken alanlar (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004) ve ulusal alanyazında (Altunay, 2017; Fer, 1999; Gülcan, 2009; Madden Kırmızı, 2008; Şahin, 2013;

Şahin, 2006; Tinkılıç, 2006; Yalçın, 2010) okul geliştirme uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik konuların öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanında Türkiye’de son dönemde birçok eğitim reformu desteklenmektedir. Farklı seviyelerde eğitim kalitesinin iyileştirilmesi amacı ile Dünya Bankası’nın desteğiyle Temel Eğitim Programı (1997) ve Ortaöğretim Projesi (2006-2011) gibi çalışmalar başlatılmıştır. 2001-2005 yıllarını kapsayan Temel Uygulama Planı’nda eğitim sisteminde hem eşitliğin hem de kalitenin yükseltilmesi amacıyla UNICEF tarafından desteklenen çeşitli projelere yer verilmiştir (URL 2, 2013). Bundan hareketle, okulun gelişim kapasitesini dikkate alarak, okul geliştirme uygulamaları ve öncelikli gelişimsel faaliyet alanlarının belirlenmesi ve araştırılmasının güncelliğini sürdürdüğü söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okul örgütünün paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli) ve kurumsal sürecin özelliklerini temel alarak, okulların geliştirilmesinin gerekli olduğu alanların belirlenmesine yönelik bir çalışma olması açısından bu araştırmanın, alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını farklı değişkenlere göre belirleyerek okulların ihtiyaç analizini yapmak ve bulgulara göre özdeğerlendirme sonuçlarını paylaşmak ve öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın Alt Soruları

Araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını belirlemek ve bu algıların bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve bulgular ışığında öneriler geliştirmektir.

1. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları bireysel özelliklerine (kıdemlerine, kurumda çalışma sürelerine, okulun sosyoekonomik çevre düzeyine, okul kademesine ve branşına) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını belirlemeye çalışan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç Çakmak, 2019). Bu çalışmada da bir durumu mevcut şekliyle betimlemek amaçlandığı ve araştırmaya konu olan olay ve bireyler kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı için bir tarama çalışmasıdır (Karasar, 2002). Betimsel çalışma ise olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne”

olduğu betimleme ve açıklamaya çalışmaktır (Kaptan, 1998). Bu araştırmada okulların geliştirilmesi gereken çeşitli alanlarına ilişkin algı düzeyleri analiz edilmeye çalışıldığından, betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın bulguları, bir TÜBİTAK Ar-Ge projesinin bazı verilerini içermektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İzmir ili metropol ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda, 2018–2019 öğretim yılında görev yapmakta olan toplam 14.941 ilkököl ve ortaokul öğretmeni ve yönetici oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel ölçümlerinde kullanılacak örnekleme belirlemek için ilk aşamada evrenin %10'unu temsil edecek şekilde 1500 örneklem sayısı belirlenmiştir. İkinci aşamada tabakalama örnekleme yöntemi kullanılarak İzmir ilindeki öğretmen ve yönetici sayısının % 80'inin görevli olduğu ilçeler (Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka, Konak ve Karabağlar) birer tabaka olarak kabul edilmiştir. İlçe başına düşen katılımcı sayısına göre okul sayısı belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ilçelere göre katılımcı sayılarının dağılımı yapılmış oranlı örnekleme yöntemi ile okul başına örnekleme oranı belirlenmiştir. Son aşamada random örnekleme yöntemi ile okullar seçilmiştir. Hedeflenen evren ve örneklem sayıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Hedeflenen Evren ve Örneklem Sayıları

İlçeler	Okul Türü	Evrendeki Öğretmen sayısı	İlçedeki Öğretmen Sayısı/Evren Oranı	Örneklem
Bayraklı	İlkokul	891	%7	105
Bayraklı	Ortaokul	851	%6	90
Bornova	İlkokul	1134	%8	120
Bornova	Ortaokul	1284	%10	150
Buca	İlkokul	1145	%8	120
Buca	Ortaokul	1200	%9	135
Çiğli	İlkokul	482	%4	60
Çiğli	Ortaokul	514	%5	75
Karabağlar	İlkokul	1259	%10	150
Karabağlar	Ortaokul	1143	%8	120
Karşıyaka	İlkokul	723	%5	75
Karşıyaka	Ortaokul	814	%6	90
Konak	İlkokul	1010	%7	105
Konak	Ortaokul	995	%7	105

Tablo 1 incelendiğinde Bayraklı ilçesindeki 891 ilkököl öğretmeninden 105 (%7) ilkököl öğretmeni ve 851 ortaokul öğretmeninden 90 (%6) ortaokul öğretmeni; Bornova ilçesindeki 1134 ilkököl öğretmeninden 120 (%8) ilkököl öğretmeni ve 1284 ortaokul öğretmeninden 150 (%10) ortaokul öğretmeni; Buca ilçesindeki 1145 ilkököl öğretmeninden 120 (%8) ilkököl öğretmeni ve 1200 ortaokul öğretmeninden

135 (%9) ortaokul öğretmeni; Çiğli ilçesindeki 482 ilkokul öğretmeninden 60(%4) ilkokul öğretmeni, ve 514 ortaokul öğretmeninden 75(%5) ortaokul öğretmeni; Karabağlar ilçesindeki 1259 ilkokul öğretmeninden 150(%10) ilkokul öğretmeni ve 1143 ortaokul öğretmeninden 120 (%8) ortaokul öğretmeni; Karşıyaka ilçesindeki 723 ilkokul öğretmeninden 75 (%5) ilkokul öğretmeni ve 814 ortaokul öğretmeninden 90 (%6) ortaokul öğretmeni; Konak ilçesindeki 1010 ilkokul öğretmeninden 105 (%7) ilkokul öğretmeni ve 995 ortaokul öğretmeninden 105 (%7) ortaokul öğretmeni örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın temel uygulaması için oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.

Örneklemin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		Bireysel Özellikler	N	%
Kıdem		1-6 yıl	100	6,5
		7-12 yıl	262	17,0
		13-18 yıl	319	20,7
		19-24 yıl	470	30,5
		25 yıl ve üstü	388	25,2
Kurumda Çalışma Süresi		1-5 yıl	771	50,1
		6-10 yıl	410	26,6
		11-15 yıl	185	12,0
		16 yıl ve üstü	173	11,2
Sosyoekonomik Çevre		Düşük	495	31,2
		Orta	901	58,6
		Yüksek	143	9,2
Okul Kademesi		İlkokul	767	49,8
		Ortaokul	772	50,2
Branş		Okul Öncesi-Sınıf- Özel Eğitim Alanları	702	45,6
		Sözel Alanlar	450	29,2
		Sayısal Alanlar	253	16,5
		Uygulamalı Alanlar	134	8,7
Toplam			1539	100

Tablo 2'deki örneklemin demografik (bireysel ve mesleki) özelliklerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılanların sayısının 1539 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu (% 30) 19-24 yıl kıdeme (n=470) sahip, %50'sinin kurumda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan (n=771), % 45,6' sının Okul Öncesi-Sınıf- Özel Eğitim öğretmenliği alanlarında çalışan (n=702) ve % 58,6'sının orta düzeydeki sosyoekonomik çevrede (n=901) olan okullarda görevli olan öğretmenler ve yöneticilerden oluştuğu ve okul kademelerine göre ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenler ve yöneticilerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın modeli doğrultusunda proje ekibi tarafından okulların niteliklerinin geliştirilmesi gereken alanlarını belirleme amaçlı bir ölçek geliştirilmiştir (Altunay, Piştav Akmeşe, Şahin, Ağaçdiken & Toprakçı, 2019). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre “Okulların Geliştirilmesi Gerekli Alanlar Ölçeği” 82 maddeden oluşmaktadır. Projenin temel uygulaması için 2100 katılımcıya ölçek dağıtılmıştır. 1539 katılımcının verileri kullanılmıştır. Okulların geliştirilmesi gereken alanlar algısı ölçeği (OGGAÖ), Okul yöneticisi, Öğrenciler, Öğretmenler, Fiziki-Teknik Olanaklar, Hedefler ve Belirlenme Şekli, Veliler ve Kurumsal Süreç olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır.

OGGAÖ'nün 82 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, ölçeğin tümü ve her bir alt ölçek için ayrı ayrı hesaplanmıştır. OGGAÖ'nün tutarlılık katsayılarının analizi, Cronbach Alpha değerleri .90 ile .97 arasında değişmektedir. Ölçeğin DFA sonuçlarına göre, OGGAÖ yedi boyutlu modelinin veri setine uyumu, Mplus 6.1 programında yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizinde elde edilen modelin uyum iyiliği indeksleri: $\chi^2= 14639.241$; $\chi^2/ df=4,54$; $p=0,00$; CFI=0,908; TLI= 0,905; S-RMR=0.041ve RMSEA=0.048 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Alt problemlere ilişkin veriler çözümlenirken SPSS 25.00 istatistik paket programı ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel sorusu ve alt sorularına göre betimsel analizler seçilmiştir. Alt grupların dağılımlarını belirlemede yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, değişkenlere göre oluşan farkın belirlenmesinde ise t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Okulların Geliştirilmesi Gerekli Alanlarının Belirlenmesi Ölçeğinden elde edilen ortalamaların derecelendirmesi ve yorumlanması için 4.21–5.00 puan aralığı “Pekçok”, 3.41–4.20 puan aralığı “Çok”, 2.61–3.40 puan aralığı “Orta derecede”, 1.81–2.60 puan aralığı “Biraz” ve 1.00–1.80 puan aralığı “Hiç” olarak kullanılmıştır.

Etik Konular

Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için Etik Komisyon izni ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alınmıştır. Katılımcılara elde edilen verilerin yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacağı, herhangi bir kimlik bilgisinin verilmeyeceği ifade edilerek gönüllü katılım formu imzalamaları sağlanmıştır. Bu araştırma, Ege Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu kurulunun 19.06.2017 tarihli ve 05/07sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk araştırma sorusu "İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin, okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin, Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlarına İlişkin Algıları

Okul Geliştirme Boyutları	Puan Aralığı	\bar{X}	SS
Öğrenciler	Orta Derecede	3,378	,625
Öğretmenler	Çok	3,939	,618
Okul yöneticisi	Çok	3,969	,769
Veliler	Orta Derecede	3,039	,752
Fiziki-Teknik Olanaklar	Orta Derecede	2,804	,902
Hedefler ve Belirlenme Şekli	Çok	3,642	,758
Kurumsal Süreç	Çok	3,763	,749
Okul Geliştirme	Çok	3,586	,566

Tablo 3 incelendiğinde okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin algılarının toplam puanda "Çok" düzeyinde ($\bar{x}=3,586$; $SS=,566$) olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme puanlarının ortalamaları en az ihtiyaç duyulan ölçütten en fazla ihtiyaç duyulana göre sıralaması; Okul yöneticisi ($\bar{x}=3.969$; $SS=,769$), Öğretmen ($\bar{x}=3.939$; $SS=,618$), Kurumsal Süreç ($\bar{x}=3.763$; $SS=,749$), Hedefler ve Belirlenme Şekli ($\bar{x}=3.642$; $SS=,758$), Öğrenciler ($\bar{x}=3.378$; $SS=,625$), Veliler ($\bar{x}=3.039$; $SS=,752$) ve Fiziki-Teknik Olanaklar ($X=2.804$; $SS=,902$) şeklindedir. Alt boyutlar düzeyinde katılımcılar okullarda en çok Fiziki-Teknik Olanaklar boyutunun geliştirilmesi gerektiğini, en yeterli alanın okul yöneticisi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu "İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları bireysel özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kıdemlerine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları (Tablo 4), ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kurumda çalışma süresine göre okullarının geliştirilmesi gereken

alanlara ilişkin algıları (Tablo 5), ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okulun sosyoekonomik çevresine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları (Tablo 6), ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okul kademesine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları (Tablo 7) ve ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin branşlarına göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları (Tablo 8) olarak ele alınmıştır.

a) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kıdemlerine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.
İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Kıdemlerine Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar

Okul Geliştirme	Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenciler	(1) 1-6 yıl	100	3,315	,612	11,671	,000	1-5
	(2) 7-12 yıl	262	3,285	,694			2-5
	(3) 13-18 yıl	319	3,290	,651			3-5
	(4) 19-24 yıl	470	3,356	,572			4-5
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,557	,586			
Öğretmenler	(1) 1-6 yıl	100	3,991	,532	2,913	,020	
	(2) 7-12 yıl	262	3,968	,663			
	(3) 13-18 yıl	319	3,842	,607			
	(4) 19-24 yıl	470	3,938	,621			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,989	,605			
Okul Yöneticisi	(1) 1-6 yıl	100	4,179	,705	4,490	,001	1-3
	(2) 7-12 yıl	262	4,070	,754			2-3
	(3) 13-18 yıl	319	3,869	,848			
	(4) 19-24 yıl	470	3,946	,736			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,956	,752			
Veliler	(1) 1-6 yıl	100	2,960	,721	14,840	,000	1-5
	(2) 7-12 yıl	262	2,931	,765			2-5
	(3) 13-18 yıl	319	2,881	,788			3-5
	(4) 19-24 yıl	470	3,004	,711			4-5
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,269	,716			
Fiziki-Teknik Olanaklar	(1) 1-6 yıl	100	2,897	,814	4,678	,001	2-5
	(2) 7-12 yıl	262	2,689	,857			4-5
	(3) 13-18 yıl	319	2,749	,900			
	(4) 19-24 yıl	470	2,760	,913			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	2,957	,923			
Hedefler ve Belirlenme	(1) 1-6 yıl	100	3,740	,697	2,675	,031	
	(2) 7-12 yıl	262	3,750	,792			

Şekli	(3) 13-18 yıl	319	3,563	,782			
	(4) 19-24 yıl	470	3,618	,749			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,636	,735			
Kurumsal Süreç	(1) 1-6 yıl	100	3,916	,618	3,655	,006	2-4
	(2) 7-12 yıl	262	3,867	,778			
	(3) 13-18 yıl	319	3,666	,762			
	(4) 19-24 yıl	470	3,747	,752			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,754	,735			
Okul Geliştirme	(1) 1-6 yıl	100	3,654	,476	4,807	,001	3-5
	(2) 7-12 yıl	262	3,591	,600			
	(3) 13-18 yıl	319	3,492	,583			
	(4) 19-24 yıl	470	3,564	,541			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,668	,568			

p<0.01 düzeyinde

Tablo 4 incelendiğinde okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kıdemine göre “Öğrenciler, Okul Yöneticisi, Veliler, Fiziki-Teknik Olanaklar ve Kurumsal Süreç” alt boyutlarında ve toplam puanda p<0.01 anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kıdeme göre farkın kaynağı 25 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcılar ile daha az kıdemli olanlar arasında bulunmuştur.

b) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kurumda çalışma süresine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları Tablo 5'te verilmektedir. Okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kurumda çalışma süresine göre verilerin çözümlenmesinde bölümler arasında homojenlik (Levene Testi F=,965; P>0,05) söz konusu olduğundan, dağılımın normallik varsayımını (Kolmogorov-Smirnov=0,705; p>0,05) yerine getirmesinden dolayı, ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 5.

İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Kurumda Çalışma Süresine Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar

Okul Geliştirme	Kurumda Çalışma süresi	n	\bar{X}	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Öğrenciler	(1)1-5 yıl	771	3,372	,619	4,752	,003	1-4
	(2)6-10 yıl	410	3,315	,648			2-4
	(3)11-15 yıl	185	3,403	,611			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,525	,593			
Öğretmenler	(1)1-5 yıl	770	3,918	,620	5,644	,001	1-4
	(2)6-10 yıl	410	3,891	,627			2-4
	(3)11-15 yıl	185	3,977	,606			
	(4)16 yıl ve üstü	173	4,107	,569			
Okul	(1)1-5 yıl	771	3,965	,769	1,374	,249	

Yöneticisi	(2)6-10 yıl	410	3,929	,791			
	(3)11-15 yıl	185	3,982	,707			
	(4)16 yıl ve üstü	173	4,069	,777			
Veliler	(1)1-5 yıl	771	3,032	,760	4,000	,008	2-4
	(2)6-10 yıl	410	2,971	,703			
	(3)11-15 yıl	185	2,990	,766			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,201	,791			
Fiziki ve Teknik Olanaklar	(1)1-5 yıl	771	2,822	,885	4,771	,003	3-4
	(2)6-10 yıl	410	2,770	,904			
	(3)11-15 yıl	185	2,637	,895			
	(4)16 yıl ve üstü	173	2,988	,951			
Hedefler ve Belirlenme Şekli	(1)1-5 yıl	771	3,663	,760	1,995	,113	
	(2)6-10 yıl	410	3,585	,755			
	(3)11-15 yıl	185	3,594	,739			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,732	,775			
Kurumsal Süreç	(1)1-5 yıl	771	3,784	,754	1,808	,144	
	(2)6-10 yıl	410	3,708	,749			
	(3)11-15 yıl	185	3,721	,703			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,845	,772			
Okul Geliştirme	(1)1-5 yıl	771	3,581	,570	4,682	,003	1-4
	(2)6-10 yıl	410	3,536	,572			2-4
	(3)11-15 yıl	185	3,584	,532			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,727	,549			

p<0.01 düzeyinde

Tablo 5 incelendiğinde okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kurumda çalışma süresine göre “Öğrenciler, Öğretmenler, Veliler ve Fiziki-Teknik Olanaklar” alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kurumda çalışma süresine göre alt boyutlar düzeyinde anlamlı farkın kaynağı 16 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların bulguları ile daha az süredir kurumda çalışanların bulguları arasındadır.

c) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okulun sosyoekonomik çevresine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6.

İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Okulun Sosyoekonomik Çevresine Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar

Okul Geliştirme	Okulun Sosyoekonomik Çevresi	n	\bar{X}	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Öğrenciler	(1)Düşük	495	3,009	,0605	199,895	,000	2-3
	(2)Orta	901	3,492	,540			1-3
	(3)Yüksek	143	3,940	,491			1-2
Öğretmenler	(1)Düşük	495	3,873	,617	15,554	,000	2-3
	(2)Orta	901	3,935	,615			1-3

	(3)Yüksek	143	4,198	,579			
Okul	(1)Düşük	495	4,001	,783	10,979	,000	2-3
Yöneticisi	(2)Orta	901	3,910	,760			1-3
	(3)Yüksek	143	4,224	,728			
Veliler	(1)Düşük	495	2,616	,691	171,404	,000	2-3
	(2)Orta	901	3,157	,677			1-3
	(3)Yüksek	143	3,677	,656			1-2
Fiziki ve	(1)Düşük	495	2,534	,860	67,858	,000	2-3
Teknik	(2)Orta	901	2,849	,870			1-3
Olanaklar	(3)Yüksek	143	3,477	,844			1-2
Hedefler ve	(1)Düşük	495	3,524	,769	41,917	,000	2-3
Belirleme	(2)Orta	901	3,623	,743			1-3
Şekli	(3)Yüksek	143	4,165	,589			
Kurumsal	(1)Düşük	495	3,752	,758	19,014	,000	2-3
Süreç	(2)Orta	901	3,712	,743			1-3
	(3)Yüksek	143	4,125	,661			
Okul	(1)Düşük	495	3,442	,543	63,470	,368	2-3
Geliştirme	(2)Orta	901	3,596	,553			1-3
	(3)Yüksek	143	4,025	,494			1-2

p<0.01 düzeyinde

Tablo 6 incelendiğinde ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okulun sosyoekonomik çevresine göre “Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler, Fiziki-Teknik Olanaklar, Hedefler ve Belirleme Şekli ve Kurumsal Süreç” alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Okulun sosyoekonomik çevresine göre alt boyutlar düzeyinde anlamlı farkın kaynağı düşük sosyo-ekonomik çevre düzeyi ile düşük sosyo-ekonomik çevre düzeyi ve düşük sosyo-ekonomik çevre düzeyi ile orta sosyo-ekonomik çevre düzeyi arasındadır.

d) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları okul düzeyine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.
İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Okul Düzeyine Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar

Okul	Okul	N	\bar{X}	SS	T	P
Geliştirme	Düzeyi					
Öğrenciler	İlkokul	767	3,46	,595	5,458	,000
	Ortaokul	772	3,29	,643		
Öğretmenler	İlkokul	767	4,02	,601	5,398	,000
	Ortaokul	772	3,86	,623		
Okul	İlkokul	767	4,06	742	4,692	,000

Yöneticisi	Ortaokul	772	3,88	,785		
Veliler	İlkokul	767	3,11	,754	4,091	,000
	Ortaokul	772	2,95	,742		
Fiziki ve Teknik Olanaklar	İlkokul	767	2,82	,915	,858	,391
	Ortaokul	772	2,78	,889		
Hedefler ve Belirlenme Şekli	İlkokul	767	3,70	,771	3,052	,003
	Ortaokul	772	3,58	,741		
Kurumsal Süreç	İlkokul	767	3,86	,730	5,266	,000
	Ortaokul	772	3,66	,755		
Okul Geliştirme	İlkokul	767	3,67	,549	6,077	,000
	Ortaokul	772	3,50	,570		

p<0.01 düzeyinde

Tablo 7 incelendiğinde okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okul düzeyine göre “Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler ve Kurumsal Süreç alt boyutlarında ve toplam okul geliştirme puanında p<0.01 anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası farklar incelendiğinde "Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi ve Veliler" alt alanlarında ve toplamda ilköğretim düzeyi lehine olduğu saptanmıştır.

e) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin görüşleri öğretmenin branşına göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Branşına Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar

Okul Geliştirme	Branşlar	N	\bar{X}	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Öğrenciler	(1) Okul Öncesi-Sır Özel Eğitim Alan.	702	3,465	,611	8,489	,000	1-2, 1-3
	(2) Sözel Alanlar	450	3,309	,646			
	(3) Sayısal Alanlar	253	3,294	,592			
	(4) Uygulamalı Alan	134	3,310	,645			
Öğretmenler	(1) Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	4,043	,617	13,661	,000	1-2, 1-3
	(2) Sözel Alanlar	450	3,814	,622			
	(3) Sayısal Alanlar	253	3,904	,569			
	(4) Uygulamalı Alan	134	3,883	,613			
Okul Yöneticisi	(1) Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	4,052	,772	5,664	,001	1-3
	(2) Sözel alanlar	450	3,922	,758			

	(3)Sayısal Alanlar	253	3,846	,756			
	(4)Uygulamalı Alan	134	3,908	,778			
Veliler	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	3,134	,773	8,779	,000	1-2 1-4
	(2) Sözel Alanlar	450	2,928	,698			
	(3)Sayısal Alanlar	253	2,987	,715			
	(4)Uygulamalı Alan	134	2,905	,823			
Fiziki ve Teknik Olanaklar	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	2,844	,925	1,097	,349	
	(2) Sözel Alanlar	450	2,800	,861			
	(3)Sayısal Alanlar	253	2,746	,856			
	(4)Uygulamalı Alan	134	2,730	,956			
Hedefler ve Belirlenme Şekli	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	3,709	,779	3,492	,015	
	(2) Sözel Alanlar	450	3,597	,764			
	(3)Sayısal Alanlar	253	3,560	,706			
	(4) uygulamalı Alanlar	134	3,591	,706			
Kurumsal Süreç	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alanla	702	3,862	,742	11,939	,000	1-2 1-3 1-4
	(2) Sözel Alanlar	450	3,682	,762			
	(3)Sayısal Alanlar	253	3,636	,721			
	(4)Uygulamalı Alan	134	3,747	,739			
Okul Geliştirme	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alanla	702	3,679	,562	11,939	,000	1-2 1-3 1-4
	(2) Sözel Alanlar	450	3,515	,559			
	(3)Sayısal Alanlar	253	3,495	,529			
	(4)Uygulamalı Alanlar	134	3,504	,612			

p<0.01 düzeyinde

Tablo 8 incelendiğinde ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin branşına göre “Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler ve Kurumsal Süreç” alt boyutlarında ve toplam okul geliştirme puanında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların branşına göre alt boyutlar düzeyinde anlamlı farklılığın kaynağı incelemiş ve diğer branşlarla karşılaştırıldığında okul öncesi-sınıf- özel eğitim öğretmenlerinin puanlarının lehine olduğu bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını ve algılarının bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları bu doğrultuda yorumlanmıştır. İlk araştırma sorusu doğrultusunda okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları

öğretmenleri ve yöneticilerinin algıları toplam puanda "Çok" düzeyinde bulunmuştur. Okulların geliştirilmesi gereken alt boyutları düzeyinde katılımcılar en çok geliştirilmesi gereken alanın "Fiziki-Teknik Olanaklar" alanının, en az geliştirilmesi gereken alanın "Okul Yöneticisi" alanının olduğunu belirtmişlerdir. Ağaçdiken'e (2019) göre "Standartlara Uygunluk ve Müfredat", "Etkili Zaman Yönetimi", "Değerlendirme", "Personel Gelişimi", "Yüksek Standartlar ve Beklenti", "Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma" ve "Etkili Okul ve Liderlik" boyutlarında okulların gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları tüm alt boyutlarda "çoğu zaman" düzeyindedir. Katılımcılar okullarında, en çok "Standartlara Uygunluk ve Müfredat", en az ise "Etkili Okul ve Liderlik" ölçütlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Arabacı ve Namlı'nın (2016) araştırmasına göre Okul geliştirme çalışmalarında yaşanan sorunlar sekiz alanda yoğunlaşmıştır. Yöneticilerin fiziki kaynakların geliştirilmesinde en fazla yaşadığı sorunun finansal yetersizlik olduğu, insan kaynaklarında en fazla yaşanan sorunun personele verilen eğitimin yetersizliği olduğu, liderliğin geliştirilmesinde en fazla yaşanan sorunun yöneticilerin liderlik vasfını taşınamaması olduğu ve eğitim-öğretimin geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunların materyal kullandırmada zorlanma ve tüm kararların merkezden verilmesi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öte yandan Kaya (2015) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, etkili okulun özellikleri bağlamında en etkili boyut okul yöneticisi iken en az etkili olan boyutun okul çevresi ve veli boyutu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Senge'nin (2016) Öğrenen Örgüt Kuramı'nda açıklanan öğrenme sürecine göre, okulun gelişim kapasitesini dikkate alarak, okul geliştirme uygulamalarının tasarlanması ve öncelikli gelişimsel faaliyet alanlarının belirlenmesi, deneyimlerden öğrenmeyi sağlayabilir. Okul gelişimi için okulun geliştirilecek alanlarına yönelik durum saptamanın yapılması ve okul geliştirme sürecini etkileyen etkenlerin belirlenmesi gelişimin sürekliliğine katkıda bulunabilir. Öte yandan gelişim sürecinde yeni öğrenme ve gelişimin paylaşılması ile kendini geliştiren kişilerin takdir edilmesi gerekmektedir (Altunay, 2017). Araştırma bulguları katılımcıların, okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin çoğunlukla olumlu düşüncülerini yada katılımcıların "Okul yöneticileri" konusunda olumsuz bir görüş beyan etmek konusunda bir kaygıya sahip olduklarını gösteriyor olabilir. Öte yandan okulların fiziki-tekniik olanaklarının geliştirilmesi gerektiğini düşünmeleri okul binalarının ve sınıflarının alanlarının, bahçelerinin öğrenci sayılarına göre küçük olması, hem öğretimsel hem de eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde sınırlılıklar içermesi ile ilgili olabilir.

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin farklılaşma ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşleri kademelerine göre "Öğretmen" alt boyutu dışında tüm boyutlarda 25 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcılar ile daha az kıdemli olanlar arasında olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Yalçın (2010) tarafından yapılan çalışmada 21-30 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, yöneticilerin okul geliştirmeye katkıları ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Gürsül (2010) tarafından yapılan çalışmada kıdem değişkenine göre daha az kıdemi olan yöneticilerin yetki ve sorumluluk

paylaşımını daha fazla yaptığı bulgularına erişilmiştir. Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcıların kıdemlerine göre farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır. Öte yandan Dağ'ın (2009) araştırmasına göre ilköğretim okullarının etkili okul özellikleri bağlamında okul gelişim ihtiyaçlarına ilişkin hiçbir boyutta öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer şekilde Ağaçdiken'in (2019) araştırmasında okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda 25 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların okullarına ilişkin puanlarının yüksek olmasının nedeni okuldaki var olan durumu daha yeterli görüyor olmaları yani benimsemeleri ya da okuldaki durumun değişebilme ihtimali konusunda beklentilerinin düşük olması ilgili olabilir.

Kurumda çalışma süreleri 16 yıl ve üstü olan ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşleri daha az çalışma süresi olanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. "Fiziki ve Teknik Olanaklar" ve "Hedef belirleme" dışındaki boyutlarda okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin görüşleri daha az çalışma sürelerine sahip gruplara göre daha olumludur. Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu değişkene ilişkin sonuçlar içeren bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Ancak Yalçın (2010) tarafından yapılan araştırmada halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin yöneticilerin okul geliştirmeye katkılarıyla ilgili görüşlerinin, diğer öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Öte yandan Ağaçdiken'in (2019) araştırma bulgularına göre ise okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kurumlarında çalışma süreleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu araştırma bulgularından hareketle bireylerin okuldaki çalışma süresi uzadıkça okullarının imkanlarını bilme, sosyal çevresinden yararlanma ve tüm okul üyelerini daha iyi tanıyabilmeleri nedeniyle ile insan ilişkilerinde daha az sorun yaşama olasılıklarının bulunması ve okulun boyutlarını daha yeterli görmeleri açıklanabilir.

Okulun sosyoekonomik çevresine göre ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin "Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler, Fiziki-Teknik Olanaklar, Hedefler ve Belirleme Şekli ve Kurumsal Süreç" alt boyutlarında anlamlı farklılığın düşük sosyoekonomik çevre düzeyi ile yüksek sosyoekonomik çevre düzeyi ile düşük sosyoekonomik çevre düzeyi ve orta sosyoekonomik çevre düzeyi arasında olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu değişken ve okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin doğrudan sonuçlar içeren bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak okul geliştirme araştırmalarında sosyoekonomik çevre değişkeni ile teorik temellerin oluşturulması ve tartışılması konusu hemen her zaman öne çıkmıştır. Erken dönem okul geliştirme çalışmalarında akademik başarının öğrencinin aile altyapısı, çevresi ile öğrencinin geleceği üzerindeki kontrol algısı ve okulun sosyal yapısı gibi etkenlerle ilişkili olduğunu okulun kalitesinin sınırlı olduğu ortaya konulmuştur. Okulla ilişkili etkenlerin öğrenme çıktıları ile çok ilişkili olmadığını ileri süren çalışmaların başında "Coleman Raporu" gelir (Coleman vd., 1966). Alandaki araştırmalara (Baker, Goesling & LeTendre, 2002; Bornstein & Bradley, 2003; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Dinçer & Oral, 2013;

McLoyd, 1998; Şirin, 2005) göre dezavantajlı bir alt yapıdan gelen öğrenciler okulda daha az başarılı olmaktadır. Araştırma bulgularına göre okulun birçok alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri, düşük sosyoekonomik çevre değişkeninde yetersiz görülmektedir. Bu sonuç katılımcıların görüşlerinin okulun gelişim ihtiyacını ve sorunlarını açıklarken okullarına bütüncül baktığını ve tüm örgütsel değişkenlerle ilişkilendirdiğini gösteriyor olabilir. Yani düşük sosyoekonomik çevreye sahip okulların tüm boyutlarına ilişkin sorunlar görülmektedir.

Okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin puanlarının okul kademesine göre "Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler ve Kurumsal Süreç" alt alanlarında ve toplamda ilkokul düzeyi lehine olduğu saptanmıştır. Alanyazına göre okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri okul kademesi değişkenine göre "Etkili Zaman Yönetimi", "Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma" "Yüksek Standartlar ve Beklenti", "Personel Gelişimi", "Standartlara Uygunluk ve Müfredat" ve "Değerlendirme" alt boyutlarında ilkokul ve ortaokul okul müdür yardımcılarının ortalama puanlarının, lise müdür yardımcılarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul müdür yardımcılarının, liselerde görev yapan okul müdür yardımcılara göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede söz konusu boyutlara göre algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Ağaçdiken, 2019). Öte yandan Sağiroğlu'nun (2012) ortaöğretim düzeyinde yani lise türleri arasında yürüttüğü çalışmasında okul türleri arasında okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik anlamlı bir farklılık içermediği bulunmuştur. Alanyazın ve bu araştırma bulgularına göre okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin katılımcıların görüşlerinin ilkokul düzeyinde daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgunun nedeni öğretmenlerin öğrencileri ile daha uzun süre geçirmeleri, sorunların kaynaklarını daha kapsamlı belirlemeleri ve okulla ilişkili değişkenler arası bağlantıları görebilmeleri olabilir. Öte yandan ilkokullardaki öğrencilerin yaşının küçük olması nedeniyle daha az başarı odaklı olmaları, ailelerinin süreçle daha çok ilgilenmeleri sonucu okul üyelerinin eğitim sürecini daha az sorgulamasına neden olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin branşına göre "Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler ve Kurumsal Süreç" alt boyutlarında ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın okul öncesi-sınıf- özel eğitim öğretmenlerinin bulguları ile diğer alanlarda çalışan katılımcıların bulguları arasında olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu alt sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular ile alanyazındaki bulgular arasında benzerlikler bulunmuştur. Ağaçdiken'in (2019) araştırmasında okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okul müdür yardımcılarında ölçülmüş, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf-Okul Öncesi branşına sahip okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede "Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma" "Yüksek Standartlar ve Beklentiler" ve "Değerlendirme" alt boyutlarındaki puan ortalamaları

açısından diğer öğretmenlik branşlarına göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur. Özmercan'ın (2006) çalışmasına göre okul müdür yardımcılarının branşlarına göre farklılaşma bulunmuştur. “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında sayısal branşlara sahip okul müdür yardımcılarının meslek derslerine sahip müdür yardımcılara göre algıları yüksek bulunmuştur. Öte yandan Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcıların branşlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yalçın (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin branş değişkenine göre, okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına katkısı hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin okul öncesi-sınıf- özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri daha olumludur. Bu bulgu okul kademesi değişkenine ilişkin bulgularla paraleldir. Bulgunun nedeni öğretmenlerin öğrencileri ile daha uzun süre geçirmesi, okullardaki sorunların kaynaklarını belirleme ve okullarına ilişkin değişkenler arası bağlantıları görebilmeleri nedeniyle daha olumlu düşünceleri olabilir. Ancak bu branşlar özelinde okul çevresindeki üyelerin stabil olması yani daha az değişkenlik içermesi katılımcıların eğitim sürecini daha az sorgulamasına neden olduğunu ve beklentilerini düşürdüğünü gösterebilir.

Sonuç olarak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları ve algılarının bireysel özelliklerine göre nasıl farklılaştığına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğrenme-öğretme ortamlarında fiziki teknik olanakların, öğrencilerin performansları ve güdülenmesi, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimi, öğrenci velilerinin okulun hedeflerine katkısı ve okul üyeleriyle işbirliğini destekleyecek faaliyetler konusunda algılarının farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda bazı uygulama ve araştırma önerileri sunulabilir.

- Farklı okul geliştirme uygulamalarının öğrencilerin okula yönelik güdülerini ve başarılarını nasıl etkilediğini inceleyen deneysel çalışmaların yapılması yararlı olabilir. Bu yolla farklı okul geliştirme uygulamalarının okul üyelerine katkısı daha net olarak anlaşılabilir.

-Öncelikle okulların binalarının fiziksel alanlarının kısıtlı olması ikinci olarak velilerin eğitimi desteklemek adına bilinç düşüklüğü olması nedeniyle öğretmenler fiziki- teknik koşulları olumluya çevirmek için yaratıcı çözümler geliştirebilir ve kendilerini bu konuda geliştirebilirler, çözümler geliştirmek amacı ile çevre ile işbirliğini artırabilirler.

-Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve fiziki-teknik olanaklar alt boyutlarında 16 yıl altında kıdeme sahip katılımcıların okullarına ilişkin puanlarının düşük olması nedeniyle öğretmenlerin okul geliştirme için kararlara katılmaları teşvik edilebilir, veliler için sosyal etkinlik ve eğitici çalışmalar yapılabilir.

-Katılımcıların okullarına ilişkin özdeğerlendirmelerine göre sorunların nedenleri ayrıntılı bir şekilde belirlenip öğretmenlerin okul geliştirme süreci için kararlara

katılmaları sağlanabilir, okulun tüm üyeleri için sosyal etkinlik ve eğitici çalışmalar yapılabilir.

-Okul üyelerinin okul geliştirme sürecini destekleyen öğrenme öğretme faaliyetleri yürütmeleri önerilebilir. Ancak bu süreçte öğretmenlerin güdülenmesini arttıran faaliyetler öne çıkarılmalıdır.

-Öğretmen ve yöneticilerin okullarına ilişkin görüşlerinin, bireysel ve mesleki özelliklerine göre okul düzeyli incelemesi sorunların kaynağını bulmaya destek olabilir ve böylece sorunların çözümü için birlikte problem çözme becerileri geliştirilebilir.

Araştırma Etiği

Çalışmanın yürütülebilmesi için Etik Komisyon izni ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alınmıştır. Bu araştırma, Ege Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu kurulunun 19.06.2017 tarihli ve 05/07 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ağaçdiken, Y.E. (2019). *Müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyleri ile okullarının gelişim gereksinimlerini belirleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 586847) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Altunay, E. (2017). From organizational improvement as a tool of change management towards school improvement practices. Conference on Social Science, Economics, Business and Education- Abstract Book in (p. 19), Hungary- Budapest: MIRDEC-3rd,
- Altunay, E., Piştav Akmeşe, P., Şahin, G. Ağaçdiken, Y.E., & Toprakçı, E. (2019). pPerceptions of school administrators and teachers about the schools areas need to be improved. The European Conference on Education-Proceeding Book in (p.223-235), UK -London: The International Academic Forum.
- Arabacı, İ.B., & Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 245-265.
- Baker, D., Goesling, B. & LeTendre, G. (2002). Socioeconomic status, school quality and national economic development: A cross-national analysis of the 'heyne-man-loxley effect' on mathematics and science achievement, *Comparative Education Review*, 46(3), 291-312.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. PegemA Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama* (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 4. Baskı). Pegem Akademi.
- Benis, W.G. (1966). *Changing organizations*. McGraw Hill
- Bergeson, T. (2007). *Nine characteristics of high-performing schools: A research based resource for schools and districts to assist with improving student learning*. Second Edition. Washington: Office of Superintendent of Public Instruction Old Capitol Building.

- Bornstein M.C., & Bradley, R.H. (Eds.) (2003). *Socio-economic status, parenting, and child development*. Lawrence Erlbaum.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chapman, C. Armstrong, P. Harris, A. Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P (Eds). (2011) *School effectiveness and improvement research, policy and practice: challenging the orthodoxy?* Routledge.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M. Weinfeld, F.D., & York, R.L.(1966). *Equality of educational opportunity*. Superintendent of Documents Catalog No. FS 5.238:38001. U.S. Government Printing Office.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Tez No. 240226) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Diñçer, M.A., & Oral, I. (2013). *Türkiye'de devlet liselerinde akademik dirençlilik profili: PISA 2009 Türkiye verisinin analizi*. Araştırma Raporu. İstanbul: Eğitim Girişimi Reformu.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, (36),15-27.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Fer, S. (1999). Okul gelişim stratejileri ile ilgili bir inceleme. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde (s.1-6), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change* (3rd Ed.). Teachers College Press.
- Gülcan, F. (2009). *MEB'e bağlı okullarda yürütülen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyi ve karşılaşılan problemler (Nevşehir İli Örneği)*, (Tez No. 253381) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gürsül, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul gelişimine etki düzeyleri*. (Tez No. 262407) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Halsall, R. (1998). *Teacher research and school improvement*. Open University Press
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change* 3(3-4), 189-214.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*. 42(1), 1-11.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age". *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Tekişik Ofset.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)*. (Tez No. 425059) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kirk, D.J., & Jones, T.L. (2004). *Effective schools*. Harcourt Assessment Report. Pearson Assessment Report.
- Kolb, A., & Frohman, A. (1970). An organization development approach to consulting. *Sloan Management Review*, 12(1), 51-65.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper & Row.

- Lezotte L.W. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation, effective schools products*, Ltd. USA.
- Lezotte, L.W. (1999). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. Effective Schools Products, Ltd.
- Lezotte, L.W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: the effective schools movement*. Effective Schools Products, Ltd.
- Lippitt, R., Watson, J., & Westley, B. (1958). *The dynamics of planned change*. Harcourt, Brace and World.
- Madden Kırmızı, T. (2008). *Planlı değişim sürecinin okulların geliştirilmesinde kullanılması*. (Tez No. 229236) [Doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Mortimore, P. (1995). *Effective Schools: current impact and future potential*. University of London Wch Oal.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C. Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas– a review of research evidence, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Özmercan, A.H. (2006). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki meslek dersleri öğretmenlerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ve yöneticinin katkısı*. (Tez No. 573977) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Reynolds, D. (1995). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. In C. Dimmock (Ed.) *School-Based management and school effectiveness*. (pp.185-200). Routledge.
- Sağiroğlu, S. (2012). *Eğitim yönetici yardımcılarının atandıktan sonraki süreçte yaşadıkları sorunların incelenmesi*. (Tez No. 314155) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 9-26.
- Senge, P. (2016). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (17. Baskı). (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan & B. Pala).Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Shannon, G.S., & Bylsma, P. (2007). The nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning. (2nd Ed.). OSPI.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. (Tez No. 189858) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şimşek, H. (2006). Türkiye'nin eğitim reformu: durum ve hedef alanları. https://www.byclb.com/kobi/egitim_kurumlari/Default.aspx?amID=26&KonuID=126
İndirme Tarihi: 14.08.2012.
- Şirin, S. (2005). Socio-economic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-53.
- Tinkılıç, C. (2006). *İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi*. (Tez No. 191133) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Uline, C.L., Miller, D., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness; The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- URL 1 (2009). Eğitim Reformu Girişimi, ERG. Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler. http://www.aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler.pdf
- URL 2 (2013). OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). *Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye*. Daha İyi Yaşamlar İçin Daha İyi Politikalar, www.oecd.org/edu.
- URL 3 (2007). OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). *Reviews for national policies for education—basic education in Turkey*. OECD Publications.
- Wise, A. (1988). The two conflicting trends in school reform: Legislative learning revisited. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 328–333.
- Wort, M. (2007). *Discussion paper: strategy white paper*. Yayınlanmamış Eğitime Destek Programı.
- Yalçın, F. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi (Kastamonu ili örneği)* (Tez No. 277994) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

Because not all the individuals in a society have a sufficient level of educational conditions, it is observed that there is a sharp distance among students' success from different regions. To handle this problem, it is possible to increase the quality of the learning environment and rebuild it regarding the capacity of the school organization, improve the school staff in terms of quality and quantity, integrate the information and communication technology to educational programs. Accordingly, many changes need to be made and implementations should be put into practice to improve the schools. On the other hand, despite there is the assumption that a lot of changes in the education system contribute to the quality of school and education; this attempt to change may result in underachievement. During the implementations to improve the schools, it is difficult to manage the process because of the many variables that lower or increases the success of the change process. Within the context of the increasing the equality in education and enhancing the service delivery, problems should be solved about determining the factors affecting the quality of school and education, managing the school improvement and increasing the quality.

Because school improvement is a multi-dimensional change program, the implementation and the management of the process can be conducted disjointedly, and this prevents it from progress in phase. For this reason; it required very good coordination. Many change attempts fail because of planning and design limits. In this context, according to learning organization theory, designing school improvement capacity, determining prior developmental fields and enhancing the learning from experience could turn the school into a learning organization

regarding the school's improvement capacity. Determining the situation, use, and implementation of school strategies, factors affecting school improvement should be taken into consideration to develop a school that can make the change real. For this reason, determining and examining the factors affecting school, and teaching quality has significant importance on the change and school improvement and the increase of the quality.

It is very essential both for their own personal and school improvement that the school administration and the teachers evaluate the school from the point of an implementor. It is because the school staff has to cope with the obstacles that they encounter during the education process. At this point, it is very important to enable the school principals, and teachers self evaluate their schools as the first step of school improvement. Accordingly, school improvement implementations, determining and examining prior developmental points continue to be relevant considering the school improvement capacity. When the literature researched, it is considered that this study will contribute to the literature regarding the individuals at a school organization such as students, teachers, principals and parents and the specifics of the organizational process.

This is a descriptive study that includes the initial descriptive data of TÜBİTAK 3001 Ar-GE project. This project tries to determine the activity of the intervention schedule which is applied to elementary school principals and teachers to plan school improvement process as a changing process.

The centre of the research is formed with a total of 14.941 elementary and secondary school principals and teachers who served in the 2018- 2019 academic years and these principals and teachers served at schools of Ministry of Education in İzmir metropolis and its counties. A sampling of the research has a total of 1539 participants who were determined by elementary school principals and teachers. The sampling of the search is the proportional clustering sampling method.

The project team has developed a scale to determine the areas whose qualities need to be improved. This improvement needed areas perception scale consists of seven dimensions that include school principals, students, teachers, physical-technical possibilities, aims and way of determining, parents and corporate process.

According to the finding of the research, Elementary School teachers' and principals' views about schools improvement needed areas are high. Participants stated that the "Physical-Technical Possibilities" area needs the most improvement; the least improvement needed area is the "School Management" area.

Elementary school teachers' and principals' views related to areas that need to be improved show meaningful differences according to their seniority, working

time, their departments and socioeconomic environmental level of the school. It could be said that physical technical possibilities in the learning- teaching environment based on the findings of school areas that needed improvement, performances and motivation of students, vocational, development of teachers and principals, students' parents contribution to school target and give importance to activities that can support their cooperation with school members.

Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi*

Nurullah Düzen **, Fatma Çağlayan Dinçer ***

Makale Geliş Tarihi: 06/07/2020

Makale Kabul Tarihi: 01/12/2020

DOI: 10.35675/befdergi.765152

Öz

Bu araştırmanın amacı, ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Van'a bağlı Gevaş ve İpekyolu ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ana dili Türkçe olan 40 ve olmayan 40 olmak üzere toplam 80 çocuk oluşturmaktadır. Karaman (2013) tarafından geliştirilen ve araştırmada kullanılan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışmanın veri analizi; parametrik test varsayımlarının karşılandığı durumlar için bağımsız örneklem t-testi, karşılanmadığı durumlar için ise Mann-Whitney U Testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre araçtaki alt testlerin ve alt boyutların tamamında ana dili Türkçe olan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.


Anahtar Kelimeler: Ana dili, erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi

Assessment of Early Literacy Skills of Preschool Children Whose Native Language is Turkish or Non Turkish

Abstract

The aim of this study is to evaluate Turkish early literacy skills of preschool children whose native language Turkish or non-Turkish. The study group of the research consists of 80 children, 40 of whom has Turkish as their native language and 40 of whom does not have Turkish as their native language, attending pre-school education institution in Gevaş and İpekyolu districts of Van. In this study, we applied The Early Literacy Skills Assessment Tool which was developed by Karaman (2013) to each child individually. Data analysis of the study; independent samples t-test was used for cases in which the parametric test assumptions were met, and the Mann-Whitney U Test was used for cases where they were not met. A significant

*Bu çalışma 1.sırada yer alan yazarın “Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Makale 18-21 Ekim 2017 tarihinde gerçekleştirilen 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Siirt, Türkiye, duzen_n@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-3616-2218 

*** Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye, caglayan.dincer@hku.edu.tr. ORCID: 0000-0001-5468-9155 

Kaynak Gösterme: Dinçer, F.Ç., & Düzen, N. (2021). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.

difference was found in favor of children whose native language is Turkish in all of the subtest and sub-dimensions of tool as a result of this study.

Keywords: *Early literacy skills, native language, preschool*

Giriş

Toplumlar, insanların birbirleriyle anlaşabilmesi, aralarında iletişim kurabilmesi amacıyla ortak bir dil oluşturmuşlardır. İnsanlar, oluşturulan bu dil sayesinde doğdukları andan itibaren çevresiyle iletişim kurmak, çevresinde meydana gelen durumları, olayları ve olguları anlamak; yaşadıkları toplumu tanımak ve yaşadığı toplumda birey olarak yer alabilmek için dili bir araç olarak kullanmışlardır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bu nedenle dil, insanlığı var olduğu andan itibaren bir bütün olarak kuşatan ve insanlık için olmazsa olmazlardandır. Çünkü toplumların oluşmasında, kültürlerin taşınmasında ve insanlar arası iletişimin sağlanmasında dil önemli bir araç konumundadır.

Dil, toplumu oluşturan bireylerin iletişim gereksinimlerini karşılayan bir araç olarak düşünüldüğünde, toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve davranış örüntülerini gelecek nesillere aktarmada önemli bir görevi yerine getirmektedir. Kuşaklar arası kültürel değerlerin aktarılması, bireyler arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşması, içinde yaşanılan toplum ile diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasında dil, önemli bir işlev üstlenmektedir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bu nedenle dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen bir olgudur. Ayrıca insanı diğer canlılardan ayıran başlıca özelliklerin başında, konuşma yeteneği ve düşünme becerisi gelmektedir. Bu bağlamda insanın sahip olduğu konuşma yeteneği hem düşüncelerini açıklamada hem de insanlar arası iletişim sağlamada önemli bir işlev görmektedir (Güvendir & Yıldız, 2014).

Dille ilgili geçmişten günümüze dilbilimciler, düşünürler ve araştırmacılar birbirinden farklı görüş ve tanımlarda bulunmuşlardır. Dilbilimci Saussure, dille ilgili tanımında; “*Dil bir kâğıda da benzetilebilir: Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: Ne ses düşünceden ayrılabilir, ne de düşünce sestem*” diye açıklamıştır (Saussure, 2001). Bodrova ve Leong (2013) dili; kültürel çevre ile kurulan etkileşimlerde süregelen olay, olgu ve durumları anlama ve yorumlama sırasında kullanılan iletişim aracı olarak tanımlamaktadırlar. Aksan (2009) ise dili, “*İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü gelişmiş bir sistem*” olarak tanımlamaktadır.

Dil, içinde yaşanılan topluma uyum sağlamada en önemli araçtır. Bireyler topluma uyum sürecinde anlatmak istediklerini tam ve doğru anlatabilmek ve iletişim kurabilmek için dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma

becerilerine gereksinim duymaktadırlar. Bu beceriler, insanların topluma uyumunda en büyük problemlerden biri olan iletişimsizliği ortadan kaldıracak becerilerdir (Yazıcı & İlter, 2008). Bu nedenle erken çocukluktan itibaren çocukların temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin desteklenmesi çocukların dil gelişiminin sağlanması açısından önemlidir. Nitekim erken çocukluktan itibaren çocukların dil gelişiminin desteklenmesi, çocuğun gerek akademik gerekse sosyal yaşamını olumlu etkilediği yapılan çalışma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Baker, 2011; Özer, 2013; Tulu, 2009).

Her insanın ait olduğu bir topluluk ve bu topluluğun dünyayı anlama ve anlatma biçimi ve iletişim aracı olarak da bir dili vardır (Güleryüz, 2004). Bu nedenle yeryüzünde konuşulan her dil kuşkusuz önemlidir. Fakat her insan için asıl değerli olan dil, evde annesinden edindiği ilk dil olan ana dilidir. Çünkü ana dili, bireyin anne karnından başlayarak yaşadığı çevrede edindiği ve içselleştirdiği ilk dildir (Biçer & Alan, 2018; Kan & Yeşiloğlu, 2017). Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili olduğu çevreden öğrenilen, kişinin bilinçaltına inen ve kişinin toplumla bağlarını güçlendiren, bu yolla kişinin, sanat, felsefe, bilim ve öğretim yaptığı üst dildir (Pınarcık, 2005).

İnsanlığın ve uygarlığın en önemli hazinesi ve en etkili iletişim aracı olarak görülen dil; birçok araştırmacı tarafından araştırılmış ve halen de araştırmayı bekleyen zengin bir hazine durumundadır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Mükemmel yapıda olan dil, bir takım temel bileşenler ile bir araya gelmekte ve işlev kazanabilmektedir. Bu işlevler çocuğun doğduğu ilk andan itibaren içerisinde olduğu gelişim süreciyle birlikte ilerlemektedir. Ancak yine de dilin yeterli hale gelmesinde ön koşul niteliğinde olan erken okuryazarlıktır (Yazıcı, 2007). Çocukların okuma-yazma öğretiminden önceki döneme karşılık gelen ilk beş yılda, belli düzeyde erken okuryazarlık bilgisine sahip olması beklenir. Çünkü doğumdan itibaren beş yaşına kadar çocuklar; kavramsal, duyuşsal ve dikkat kapasiteleri açısından özellikle dil edinim becerilerinde daha aktiftirler (Meibauer, 2019). Bu nedenle çocuğun dil gelişiminin en iyi düzeyde gelişmesi için erken çocukluktan itibaren erken okuryazarlık becerileriyle desteklenmesi önemlidir.

Okuryazarlık becerileri doğumla birlikte başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Uzun yıllar boyunca ilkokuldaki okuma becerileri araştırmaların odağı olmasına rağmen okuryazarlık öğreniminin formal okullaşma sürecinden önce başladığı fikri son yıllarda belirgin olan bir görüştür (Cassel, 2011; Meibauer, 2019). Okuryazarlık kavramına ilişkin geçmişten günümüze kadar birden çok tanım yapılmıştır. Alan yazında farklı tanımlanan erken okuryazarlık; “*filizlenen okuryazarlık (emergent literacy)*”, “*gelişen ya da gelişimsel okuryazarlık*” ve “*erken okuryazarlık (early literacy)*” olarak adlandırılmaktadır (Baydık, 2003; Sarıkaya & Uzuner, 2013).

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların erken dönemde formal okuma, yazma öğrenimine başlamadan önce okuma ve yazmaya ilişkin kazandıkları tüm bilgi, beceri

ve tutumları kapsamaktadır. Bu beceriler sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, anlama, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile yazı yazma öncesi beceriler olarak tanımlanmaktadır (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Spira, Bracken & Fischel, 2005). Whitehurst ve Lonigan (1998) çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları bilgi ve deneyimleri içeren akademik becerilerin tamamının okuryazarlık becerileri için zemin oluşturduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca erken çocukluk döneminde bireyin okuryazarlık becerilerini geliştirmesinin, yetişkinlik dönemindeki okuryazarlığına büyük ölçüde etkisi bulunmaktadır. Bireylerin okuma ve yazma becerilerine karşı ilgi, tutum ve motivasyonunun artmasıyla birey, okuryazarlığı ömür boyu öğrenme etkinlikleriyle ilişkilendirmektedir. Dolayısıyla yetişkinlik döneminde iyi bir okuryazar olmanın temelini, erken çocukluk döneminde edinilen beceriler oluşturmaktadır (Altınkaynak, 2014).

Düşünme ve iletişim aracı olan dil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme mekanizmasının bir parçasıdır. Her ülkede eğitim dili olarak kabul edilen resmi bir dil vardır ve bu ülkeler eğitim sistemlerini bu resmi dil üzerine kurmaktadır. Fakat ülkelerin kabul ettiği resmi dilden farklı bir dile sahip olan bireyler, eğitim ve sosyal yaşamlarında bu farklılıktan dolayı bir takım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Özellikle iki dil arasında kalmış ve her iki dil yönünden de yetersiz olan ikidilli çocuklar için bu sorun daha büyük bir önem taşımaktadır (Temel & Şimşek Bekir, 2006). Bu bağlamda ikidilli çocukların yaşadıkları bölgelerde okul öncesi eğitim, ana dil gelişimi için çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü dilsel gelişimin büyük bir kısmı bu dönemde tamamlanmakta ve kazanılan dilsel yeti, beceri ile davranışa dönüştürülmekte ve davranış modelleri hayat boyu kullanılmaktadır (Karakaya, 2008). Ayrıca okul öncesi dönemde çocuğun kişiliği ve duyu dünyası bu ilk öğrendiği dilin malzemesiyle gelişip olgunlaştığından okul öncesi dönemden itibaren çocuğun sağlam bir dil yapısına sahip olması önemli ve gereklidir (Özer, 2013).

Çocuğun dil gelişimini sağlam bir şekilde kazanmasının koşullarından biri de erken okuryazarlık becerileridir. Doğumla birlikte başlayan erken okuryazarlık becerileri ve dil becerileri arasında güçlü bir etkileşim bulunmaktadır (Dickinson, McCabe & Essex, 2006). Bu etkileşim çocuğun dil gelişimini desteklediği gibi çocuğun akademik ve sosyal yaşamını da olumlu etkilemektedir. Yapılan araştırmalar erken okuryazarlık becerilerinin özellikle çocukların okuma ve yazma başarısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur (Burke vd., 2009; Utchell vd., 2016). Ayrıca erken okuryazarlık becerileri çocukların dili kullanma ve yaşadığı çevredeki insanlarla kurduğu etkileşimi de belirlemektedir (Gök, 2013). Bu bağlamda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ve ilerideki eğitim hayatlarında başarılı olabilmeleri için özellikle okul öncesi dönemde desteklenmeleri son derece önemlidir (Cunningham vd., 2009).

Ülkemizde de ana dili resmi dilden farklı olan yurttaşların kendi dillerinde eğitim alma tartışmaları günümüzde de sürmektedir. Eğitimde dil farklılığından kaynaklı

olarak yaşanan sorunlar ülkemizde de farklı disiplinler (hukuk, siyasal bilimler, sosyoloji, psikoloji, eğitim vb.) tarafından birçok araştırmanın konusu olmuştur (Coşkun, Derince & Uçarlar, 2010; Seçer, 2015). Ancak eğitim alanında Türkiye’de yaşayan ve ana dili Türkçe olmayan çocukların erken çocukluktan itibaren dil farklılığından kaynaklı olarak eğitimde yaşadıkları sorunlarla ilgili araştırmalar ne yazık ki yeterli düzeyde değildir. Özellikle dil gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönem ve bu dönemde bulunan iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren araştırmalar hala yeterli düzeyde değildir. Bu araştırma alandaki bu eksikliklerden ve sorunlardan yola çıkarak bu sorunları pedagojik düzlemde ve akademik kaygılarla ele almıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma, ana dili Türkçe olan ve olmayan 48-72 ay arası çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın genel amacından hareketle ana dili Türkçe olan ve olmayan çocukların, sesbilgisel farkındalığı, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, amacı bakımından tarama modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların belirli bir konuya dair görüş, tutum, yetenek, davranış, beklenti ve özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Balç, 2013). Nicel verilere dayalı istatistiksel yöntemler kullanılarak modele ilişkin varsayımlar denenmiştir. Nicel çalışmalar, olguları ve olayları nesnelleştirerek, yaygın olarak kullanılan gözlem ve deneyleri ölçümleyebilen ve sayısal veri haline getiren araştırma türüdür. Ayrıca bu araştırma türünde istatistiki verilerden yola çıkarak genellemeler yapılmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler ile istatistiksel değerlendirmelerin yapılması ve araştırma evreni hakkında yargıya varmak nicel araştırmada temeldir (Karasar, 1999; Gürbüz & Şahin, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Van ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan 48-72 aylık 80 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada, iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. İlk çalışma grubu Van’ın Gevaş ilçesindeki üç anasınıfına devam eden ana dili Türkçe olmayan 19’u erkek (%47.5) ve 21’i ise kız (%52.5) toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Bu çocukların 14’ü (%35.0) 48-60 ay aralığında iken, 26’sının (%65.0) 60-72 ay aralığında olduğu belirlenmiştir. İkinci çalışma grubu ise; Van’ın İpekyolu ilçesindeki dört anaokuluna devam eden ana dili Türkçe olan 16’sı (%40.0) erkek ve 24’ü (%60.0) kız toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 16’sı (%40.0) 48-60 ay aralığında iken, 24’ünün (%60.0) 60-72 ay aralığında olduğu saptanmıştır. Çalışma grupları için Van ili Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli bilgiler temin edindikten sonra, ana dili Türkçe olan ve

olmayan ailelerin yoğun olarak yaşadıkları bölgeler belirlenmiş, bu bölgelerdeki okullara devam eden çocuklar, öğretmenlerinden yardım alınarak seçilmiştir. Ana dili Türkçe olmayan çocukların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Ana Dili Türkçe Olmayan Çocukların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kız	Erkek	Toplam
Anne-babanın Türkçe bilmesi			
Biliyor	4	3	7
Bilmiyor	12	12	24
Evde anne-babanın Türkçe konuşması			
Konuşuyor	2	1	3
Konuşmuyor	14	14	28
Evde Türkçe konuşan kişilerin olması			
Var	4	3	7
Yok	12	12	24
Evde Türkçe kitap, gazete, dergi vb. bulunması			
Var	10	9	19
Yok	6	6	12

Tablo 1’de ana dili Türkçe olmayan çocukların kontrol edilmeyen değişkenlere ait demografik özellikleri yansıtılmıştır. Ana dili Türkçe olmayan çocuklardan 9 çocuğa (5 kız, 4 erkek) ait bilgilere ulaşılamadığından, bu çocuklarla ilgili herhangi bir demografik özellik de tabloya yansıtılamamıştır. Demografik özellikler incelendiğinde, ana dili Türkçe olmayan çocuklardan 24’ünün anne babasının Türkçe bilmediği, 28 çocuğun evinde anne babasının Türkçe konuşmadığı, 24 çocuğun evinde Türkçe konuşan kişi olmadığı ve 12 çocuğun evinde de Türkçe kitap, gazete, dergi vb. bulunmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla çocuklara “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” uygulanmıştır. Değerlendirme aracı Karaman (2013) tarafından geliştirilmiştir. Değerlendirme aracında; 1) sesbilgisel farkındalığı, 2) yazı farkındalığı, 3) öyküyü anlama, 4) görselleri eşleştirme ve 5) yazı yazma öncesi becerilerinin yer aldığı beş bölüm bulunmaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Karaman (2013) tarafından geliştirilen “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” beş alt test ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Bu alt testler, 5 faktör ve 53 maddeden oluşan “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme”; tek faktör ve 16 maddeden oluşan “Yazı Farkındalığı”; her biri tek faktör ve 9’ar maddeden oluşan; “Öyküyü Anlama”, “Görselleri Eşleştirme” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” olarak belirlenmiştir. Sesbilgisel

Farkındalık Becerileri Değerlendirme alt testi, aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme (6 madde), uyaklı sözcükleri eşleştirme (9 madde), sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme (21 madde), hece ve sesleri atma (10 madde) ve sesleri birleştirme (7 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme alt boyutu, verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma (10 madde), uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme (6 madde) ve aynı sesle başlayan sözcük üretme (5 madde) olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Değerlendirme aracı içerisindeki maddeler, her doğru cevap için “1”, yanlış olan cevap içinse “0” puan verilip değerlendirilmiştir (Karaman & Güngör Aytar, 2016).

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geçerlilik ve güvenilirlikleri Karaman (2013) tarafından her beş alt test için ayrı ayrı yapılmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın içerisinde yer alan bu alt testlerin KR-20 güvenilirlik değerleri 0.61-0.91 arasında değişmektedir. “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.91, test tekrar test güvenilirliği 0.92 ve testin iki yarı güvenilirliği de 0.76'dır. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin güvenilirliği tüm alt test için KR-20=0.91'dir. Faktörlerinden en yüksek KR-20 değeri, Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme, en düşük KR-20 değeri de Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme faktörlerine aittir. Test tekrar test değerleri incelendiğinde, tüm alt testin test tekrar test değeri, $r=0.92$ 'dir. En yüksek test tekrar test değeri $r=0.80$ ile Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme, en düşük değer ise $r=0.57$ ile Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme faktörüne aittir. Alt testin iki yarı güvenilirliği incelendiğinde tüm alt test için bulunan değer, 0.76'dır. Alt testin faktörleri incelendiğinde ise en yüksek değer 0.76 ile Hece ve Sesleri Atma, en düşük değer ise 0.56 ile Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme faktörlerine aittir. “Yazı Farkındalığı” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.75, test tekrar test güvenilirliği 0.72, ve testin iki yarı güvenilirliği 0.60 olarak bulunmuştur. “Öyküyü Anlama” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.61, test tekrar test güvenilirliği 0.75 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.64'tür. “Görselleri Eşleştirme” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.71, test tekrar test güvenilirliği 0.64 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.70'dir. Son olarak, “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.77, test tekrar test güvenilirliği 0.86 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.72 olarak bulunmuştur (Karaman, 2013; Karaman & Güngör Aytar, 2016).

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada kullanılan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nı çocuklara uygulamadan önce, aracı geliştiren Karaman'dan (2013) eğitim almıştır. Uygulama öncesinde ölçme aracının uygulama videoları izlenmiş ve uygulama sırasında dikkat edilecek temel ilkeler üzerinde çalışılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ana dili Türkçe olan beş ve ana dili Türkçe olmayan beş çocukla pilot çalışma yapılmış, daha sonra asıl uygulamaya

geçilmiştir. Pilot uygulama sırasında çekilen videolar da Karaman'la birlikte izlenilerek, uygulama esnasında yapılan hatalar düzeltilmiş ve uygulama esnasında yapılmaması gerekenler yine örnek videolar üzerinden anlatılmıştır. Değerlendirme aracı çocuklara uygulanmadan bir gün önce araştırmacı çocukların yabancılık çekmemeleri için sınıf içi etkinliklerine katılmıştır. Araştırmacı, öğretmen ve okul idaresi ile görüşerek uygun görülen ortamlarda değerlendirme aracını çocuklara uygulamıştır. Değerlendirme aracının uygulanması ortalama 35 ile 45 dakika sürmüştür.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın alt testlerinden ve bu alt testlerin boyutlarından alınan toplam puanlar, 48-72 ay aralığındaki ana dili Türkçe olan ve olmayan çocuklar arasında karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada farklı iki gruptan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan parametrik test, bağımsız örneklem için t-testi olarak adlandırılmaktadır. Bağımsız örneklem için t-testinin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda ise non-parametrik teknik olan Mann-Whitney U Testi yapılabilmektedir (Field, 2009). Bağımsız örneklem için t-testi yapılabilmesi için öncelikle varsayımlarının kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle veri seti incelenerek kayıp veri olup olmadığı, bağımlı değişkenin ölçek düzeyi ve grupların birbirinden bağımsızlığı belirlenmiştir. Bu aşamada çocukların ana dilleri açısından farklı gruplarda ve birbirlerinden bağımsız oldukları saptanmıştır. Ayrıca veride kayıp değer olmadığı belirlenmiş ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın alt testlerinden ve bu alt testlerin boyutlarından toplam puan alınabiliyor olması nedeni ile bağımlı değişkenin sürekli olduğu kabul edilebilmektedir. Bununla birlikte tek değişkenli uç değer, her bir grup için puan dağılımlarının normalliği ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir (Field, 2009; Green & Salkind, 2005; Ravid, 2011).

Analiz sürecinde dağılımın normalliğini etkilemesi nedeni ile tek değişkenli uç değer olup olmadığı kutu-çizgi grafikleri, histogramlar ve verilerin standart z puanları dikkate alınarak incelenmiştir. Her bir grup ve her bir alt test için yapılan incelemeler doğrultusunda bazı alt testlerde uç değer özelliği gösteren farklı çocukların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu varsayımın karşılanmadığı durumda non-parametrik teknik kullanılabilmesi nedeni ile uç değer özelliği gösteren çocuklar analiz dışında bırakılmamıştır. Dağılımın normalliğinin test edilmesi için ise toplam veri ve her bir grup için ayrı ayrı olmak üzere puanların dağılımı; mod, medyan, aritmetik ortalama, çarpıklık, basıklık katsayıları gibi betimsel yöntemlerin yanı sıra histogram gibi grafiksel yöntemlerle incelenmiştir. Histogramlar ve betimsel istatistikler incelendiğinde çocukların bazı alt testlerde ve bazı alt boyutlardaki puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları dışında oldukları görülmektedir. Böylece bazı alt testler ve alt boyutlarda, her iki gruptaki puan dağılımlarının bazıları normallikten sapma göstermiş ve bu durumlarda non-

parametrik teknik tercih edilmiştir. Her bir alt test ve alt boyutlarda, her bir grup için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ana Dili Türkçe Olan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler											
Istatistikler	ASBSE	USE	VSBSB	USBSÜ	ASBSÜ	HSA	SB	YF	ÖA	GE	YYÖBD
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Ortalama	4,80	7,17	8,40	4,57	2,70	6,57	5,60	14,55	7,85	7,42	7,55
Ortanca	5,00	7,00	8,00	5,00	3,00	7,00	6,00	14,00	8,00	8,00	8,00
Mod	4,00	7,00	10,00	6,00	3,00	8,00	7,00	14,00	9,00	8,00	8,00
Standart S.	0,75	1,08	1,35	1,44	1,06	2,04	1,58	1,08	1,27	1,25	0,71
Varyans	0,57	1,17	1,83	2,09	1,13	4,19	2,50	1,17	1,61	1,58	0,51
Çarpıklık k.	0,35	-	-0,26	-0,90	-1,08	-	-1,13	-0,13	-0,88	-0,79	0,03
Basıklık k.	-1,14	0,41	-1,12	0,79	1,20	1,91	0,74	-0,71	0,35	0,10	-0,13

Ana Dili Türkçe Olmayan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler											
Istatistikler	ASBSE	USE	VSBSB	USBSÜ	ASBSÜ	HSA	SB	YF	ÖA	GE	YYÖBD
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Ortalama	2,60	4,07	5,35	2,97	0,72	3,50	3,70	10,22	4,75	5,42	5,92
Ortanca	3,00	4,00	5,00	3,00	1,00	4,00	4,00	10,50	5,00	5,00	7,00
Mod	3,00	4,00	5,00	3,00	0,00	2,00	4,00	10,00	6,00	4,00	7,00
Standart S.	1,05	1,38	1,98	1,20	0,75	1,75	1,20	2,25	2,00	1,30	2,00
Varyans	1,11	1,91	3,92	1,60	0,60	3,07	1,40	5,10	4,20	1,70	4,02
Çarpıklık k.	0,61	0,59	-1,20	-0,47	0,53	0,22	-0,12	-0,50	-0,23	0,48	-1,70
Basıklık k.	1,40	-0,25	1,10	0,12	-1,15	-0,01	0,12	-0,47	-0,40	-0,02	2,35

Tablo 2 incelendiğinde Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme (ASBSE), Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma (VSBSB), Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme (ASBSÜ), Hece ve Sesleri Atma (HSA), Sesleri Birleştirme (SB), Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme (YYÖBD) alt test ve boyutlarında ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olmadığı ve çarpıklık-basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırları dışında olduğu görülmektedir. Belirtilen alt testlerde normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik teknikler kullanılamamaktadır. Bu sebeple farklı gruplardaki çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın alt testlerinden elde ettikleri puanların değerlendirildiği bu araştırma kapsamında, parametrik test varsayımlarının karşılandığı durumlar için bağımsız örneklem için t-testi, karşılanmadığı durumlar için ise Mann-Whitney U Testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Farklı gruplar arası ortalamaların karşılaştırıldığı analizlerde sonuçların yorumlanması için dikkate alınan bir diğer istatistik ise etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğü ile bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğu hakkında yorum yapılabilen ve 0.0-0.2 arasında küçük, 0.2-0.5 arasında orta ve

0.5'den büyük ise geniş (büyük) etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda farkın anlamlı olduğu durumlarda bulunan sonucun gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığı ortaya çıkarılmakta ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü ile grupların puanlarındaki gözlenen varyansın yüzdesinin ana dilin farklılaşması ile açıklanıp açıklanamayacağı belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2020; Erkuş, 2011; Field, 2009; Green & Salkind, 2005). Araştırma kapsamında 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiş ve SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

Makalenin yazarı olarak, bu makalede bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Mann-Whitney U Testi sonucu Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sıra Top	U	p
Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	4.80	0.76	58.60	2344.00	76.00	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	2.60	1.06	22.40	896.00		
Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	8.40	1.35	56.64	2265.50	154.50	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	5.35	1.98	24.36	974.50	0	
Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	2.70	1.06	56.95	2278.00	142.00	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	0.72	0.78	24.05	962.00		
Hece ve Sesleri Atma							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	6.57	2.04	55.60	2224.00	196.00	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	3.50	1.75	25.40	1016.00		
Sesleri Birleştirme							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	5.60	1.58	53.74	2149.50	270.50	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	3.70	1.20	27.26	1090.50		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme alt boyutunda aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre ana dili farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testinin Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=76.00$, $z=-7.107$, $p<.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında ise ana dili Türkçe olan (58.60) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (22.40) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.79$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %79.49'unun ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutundan aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ise, ana dilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testinin Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme Boyutunun Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=154.50$, $z=-6.277$, $p<.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında ise ana dili Türkçe olan (56.64) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (24.36) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu bulgu ile çocukların ana dillerindeki farklılığın Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.70$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %70.13'ünün ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutunda, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundan aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, ana dilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme boyutunun Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=142.00$, $z=-6.496$, $p<.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında ana dili Türkçe olan (56.95) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (24.05) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.72$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %72.58'inin ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutunda ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Hece ve Sesleri Atma boyutundan aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, ana dilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Hece ve Sesleri Atma boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=196.00$, $z=-5.860$, $p<.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında ana dili Türkçe olan (55.60) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (25.40) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.65$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %65.47'sinin ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Hece ve Seleri Atma boyutunda ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sesleri Birleştirme boyutundan aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan "Mann-Whitney U Testi" sonuçları incelendiğinde, ana dilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sesleri Birleştirme boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=270.50$, $z=-5.179$, $p<.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında da ana dili Türkçe olan (53.74) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (27.26) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.57$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %57.86'sinin ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Sesleri Birleştirme boyutunda ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin t-Testi sonucu Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin t-Testi Sonucu

Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.18	1.08	78	11.152	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	4.08	1.39			
Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme						
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	4.57	1.44	78	5.217	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	2.97	1.29			

* $p<.05$

Tablo 4'te yer alan, ana dili farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme boyutundan aldıkları puanların t-testi sonuçları incelendiğinde, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(78)=11.152, p<.05$). Bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=7.18$) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.08$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen $d=2.49$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt boyutunda ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ana dili farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sözcüklerin Başlangıç Sesini Fark Etme boyutunun Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundan aldıkları puanların t-testi sonuçları incelendiğinde, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(78)=5.217, p<.05$). Elde edilen bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=4.57$) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2.97$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen $d=1.17$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretmede ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu söylenebilir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Alt Testinin t Testi sonucu Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Alt Testinin t Testi Sonucu

Yazı Farkındalığı	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	14.55	1.08	56.08	10.916	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	10.22	2.25			

* $p<.05$

Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları puanların yapılan t-testi sonuçlarını gösteren Tablo 5 incelendiğinde, ana dilleri farklı olan çocukların Yazı Farkındalığı

alt testindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(56.08) = 10.916, p < .05$). Elde edilen bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Yazı Farkındalığı alt testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 14.55$) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X} = 10.22$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen $d = 2.44$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Yazı farkındalığı puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak Yazı Farkındalığı alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Alt Testinin t Testi sonucu Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Alt Testinin t Testi Sonucu

Öyküyü Anlama	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.85	1.27	64.97	8.098	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	4.75	2.06			

* $p < .05$

Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanların yapılan t-testi sonucunu gösteren Tablo 6 incelendiğinde, ana dilleri farklı olan çocukların Öyküyü Anlama alt testindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(64.97) = 8.098, p < .05$). Elde edilen bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Öyküyü Anlama alt testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 7.85$) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.75$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen $d = 1.81$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Öyküyü Anlama puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak Öyküyü Anlama alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Görselleri Eşleştirme Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Görselleri Eşleştirme Alt Testinin t Testi sonucu Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Görselleri Eşleştirme Alt Testinin t Testi Sonucu

Görselleri Eşleştirme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.42	1.25	78	6.940	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	5.42	1.31			

*p<.05

Tablo 7’de yer alan Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanların yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde ise; ana dilleri farklı olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt testindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (t (78)=6.940, p<.05). Elde edilen bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt testi puan ortalamaları (\bar{X} =7.42) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları (\bar{X} =5.42) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ana dildeki farklılaşmanın çocukların Görselleri Eşleştirme puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen d=1.55) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Görselleri Eşleştirme puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak Görselleri Eşleştirme alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Yazma Öncesi Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinin Mann-Whitney U Testi sonucu Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Yazı Yazma Öncesi Beceriler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.55	0.71	52.53	2101.00	319.00
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	5.92	2.00	28.48		

*p<.05

Tablo 8’de yer alan Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları puanların yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu incelendiğinde, ana dilleri farklı olan çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testindeki

toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=319.00$, $z=-4.975$, $p<.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında ana dili Türkçe olan (52.53) ve Türkçe olmayan çocukların (28.48) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.55$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %55.58'inin ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çok kültürlülüğün boyutlarından biri olan çok dillilik çok kültürlü bir yapıda olan Türkiye'de de kendini göstermektedir. Çünkü çok dillilik, çok kültürlü toplumların bir özelliğidir (Lindberg, 2011). Türkiye'nin kültürel çeşitliği iki dillilik olgusunu yaygın olarak karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle ülkenin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde ana dili Türkçe olmayan ve okul çağından itibaren Türkçe öğrenmeye başlayan çok sayıda iki dilli çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklar, kendi dillerinde eğitim alamadıkları için okula başladıklarında bazı sorunlarla karşılaşmakta, duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etme olanağı bulamamaktadırlar. Çocukların hiç bilmedikleri ya da yetersiz düzeyde bildikleri Türkçe ile kendilerini ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir (Gözüküçük, 2015). Özellikle ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların ilkokula başladıklarında karşılaştıkları sorunlar, onların eğitim hayatlarını etkilemektedir. Sarı (2001b) çalışmasında iki dilli çocukların cümle çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenirken cümle, kelime, hece ve sesleri öğrenme aşamalarında ana dili Türkçe olan çocuklara göre daha fazla sorun yaşadıkları ve bu sorunları daha uzun sürede aşabildikleri tespit edilmiştir. Aydın (2013) da ana dili Türkçe olmayan çocukların ana dili Türkçe olan akranlarına göre bir fırsat eşitsizliği ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Çünkü çocukların Türkçe konuşulan diğer yörelerdeki yaşlıları, artık bilgiyi öğrenme ve uygulama aşamasına geçtikleri halde, ana dili Türkçe olmayan çocuklar yalnızca Türkçe konuşabilme yeteneğini bir derece elde etmiş olmaktadır. Bu nedenle bu durum, sonraki öğrenim aşamalarında, onların başarısını olumsuz etkilemektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar iki dilli çocukların yaşadıkları başka sorunları da ortaya koymaktadır. Çocukların öğretmenle yaşadığı iletişimsizlik (Tulu, 2009), öğretmenin resmi dili öğretmek için harcadığı zaman, çocuğun sınıf arkadaşlarıyla dil farklılığından kaynaklı iletişim kuramaması veya ana dilinde yetkinlik kazanmadığı için ikinci bir dilin öğrenilmesinin güçleşmesi (Uzun & Bütün, 2016) gibi sorunlar ana dilinin eğitim dilinden farklı olduğu bölgelerde yaşayan çocukların karşılaştıkları bazı sorunlardır. Ayrıca Türkçe bilmeyen anne babaların da olması sebebiyle çocukların Türkçe öğretimine çoğunlukla ailede değil de eğitim kurumlarında başlanması çocuğun akademik başarısını olumsuz etkilediği gibi, veli öğretmen iletişimini de zorlaştırmaktadır.

Çocuğun eğitim hayatında başarılı olabilmesi, ileriki yaşamı ve akademik başarısı için oldukça önemlidir. Çocuğun bu eğitim sürecine hazırbulunuşluğunun yüksek olarak başlaması eğitimden en üst düzeyde verim almasını sağlar (Kırca, 2006). Bu nedenle çocuğun okula başlarken sahip olduğu hazırbulunuşluk, çocuğun öğrenmesini, beceri gelişimini, akademik becerilerini ve tüm gelişim alanlarını da etkilemektedir (Koşan, 2015). Bu bağlamda, çocuklar okula başladıklarında dil yetkinliği ve iletişim becerilerine ait hazırbulunuşluk düzeyleri onların öğrenmelerini etkileyecektir. Fakat ülkemizde ana dili Türkçe olmayan bir ailede ve çevrede yaşayan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başladıklarında sahip oldukları Türkçe hazırbulunuşluk düzeyleri zayıf olabilmektedir. Çocuk okula başladığında yeterli düzeyde hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmadığında tüm gelişim alanlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir (Arnold, 2004). Nitekim ülkemizde yapılan araştırmalar, dil farklılığından kaynaklı hazırbulunuşluk düzeylerinin zayıflığının çocukların eğitim hayatlarını etkilediğini göstermektedir (Coşkun, Derince & Uçarlar, 2010; Koşan, 2015). Yurt dışında yapılan araştırmalarda da ülkemizle benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Neuman ve Dickinson (2018) Amerika'daki tek dilli ve iki dilli çocukların okuryazar olma konusunda aldıkları puanlar karşılaştırıldığında sadece İngilizce konuşan çocukların daha başarılı oldukları görülmektedir. Rolffs (2009) Almanya'da göçmen çocuklara yönelik yaptığı araştırmada, göçmen çocukların okul başarılarının Alman çocuklara kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Ana dili eğitim dilinden farklı olan çocuklar evde çoğunlukla kendi dillerini konuşmakta, sosyal hayatlarında başkalarıyla iletişim kurarken de kendi ana dillerini kullanmaktadırlar. Araştırmada kontrol edilmeyen değişkenler olarak ana dili Türkçe olmayan çocukların ebeveynlerinin önemli bir oranının Türkçe bilmedikleri, evde Türkçe konuşmadıkları belirlenmiştir. Evde Türkçe konuşan kişilerin sayısı azken, evde Türkçe kitap, gazete gibi materyallerinde yeterli olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar (Koç, Taylan & Bekman, 2002; Rolffs, 2009; Koşan, 2015) erken çocukluktan itibaren çocukların ebeveynleri ile evde Türkçe konuşması, evde Türkçe konuşan kişilerin olması, evde Türkçe kitap, dergi gibi materyallerin bulunmasının çocuğun dil gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir. Nitekim Tulu (2009) çalışmasında, anne-babanın öğrenim düzeyinin çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılığa neden olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca anne-babanın öğrenim düzeyi düştükçe, çocuğun dil hâkimiyetinin azaldığı belirtilmektedir. Hirsh-Pasek, Adamson, Bakeman, Owen, Golinkoff, Pace and Suma (2015)'nin yaptığı araştırmada çevre ile iletişimin çocuk açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada bebeklerin çevre olanaklarının iyi düzeyde olmamasından dolayı, dil gelişiminde gerilikler yaşayabildikleri ve tersi durumda, çocuğa gösterilen ilgi ve doğru destek sürecinin, çocuğun daha erken yaşlarda konuşma becerileri geliştirmesine fırsat tanıdığı belirlenmiştir. Bu sebeple, ilk aylardan itibaren çocuklarla uygun şekilde ve yeterli düzeyde iletişime geçip çocuğun dil gelişimine katkı sağlanması önemlidir. Ana dili Türkçe olmayan çocukların daha çok kırsalda yaşayan çocuklar olması, ebeveynlerin evde, ev dışındaki çevrede Türkçeden farklı

bir dilde konuşmaları sonucunda çocuğun Türkçeyi kullanabilme kabiliyetini olumsuz etkilemektedir. Bu da ana dili Türkçe olmayan çocukların okula başladıklarında dil farklılığından dolayı bazı sorunlarla karşılaşmalarına yol açmaktadır.

Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği bu çalışmada, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık alt testindeki tüm boyutlarında (Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme, Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme, Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme (Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma, Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme ve Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme), Hece ve Sesleri Atma ve Sesleri Birleştirme) ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ana dili Türkçe olmayan çocukların aynı sesle başlayan sözcük üretmede oldukça zorlandıkları görülmüştür. Çünkü bu süreçte çocukların hem sözcüğü anlamaları hem de sözcüğün hangi sesle başladığını bulmaları hem de buldukları bu sesle başlayan başka bir sözcük üretmeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle okul öncesi dönemde iki dilli çocukların, her iki dile de aynı düzeyde hâkim olabilmeleri için aileleri tarafından desteklenmesi ve bir yandan da okul öncesi eğitim kurumlarında bu çocuklara yönelik dil eğitimi uygulamalarının sistemli olarak geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Çabuk vd., 2018). Benzer bir durum, Almanya'da yaşayan Türk çocukları için de geçerli olmaktadır. Çocuklar ana dillerini aile ortamında öğrendikten sonra okulda eğitim dili olan Almancayı öğrenmeye başlamakta ancak ana dillerini sadece buldukları çevrede ve ev ortamında kullandıkları için de ana dillerini bile tam anlamıyla öğrenememektedirler. Çocuklar ana dilleri dışında Almanca eğitim aldıkları için, okula ilk başladıkları dönemde Almanca ile tanışmakta, bu da doğal olarak çocukların hem ana dillerinde hem de Almanca dil becerilerinde yetersiz olmalarına yol açmaktadır (Şimşek Bekir, 2004). Devci'nin (2010) çalışması da bu sonuçları desteklemektedir. Çalışmada Danimarka'da ilköğretime devam eden Türk çocuklarının derslerinin Danca ve İngilizce olması nedeniyle zorlandıkları aileleri tarafından dile getirilmiştir.

Türkçe dışındaki dillerde, sesbilgisel farkındalık becerilerine yoğunlaşan araştırmalar seksenli yılların sonlarına dayanmaktadır. Bee ve Boyd (2009) genel olarak, çocukların dili kazanabilmeleri için gerekli olan sesbirimlere karşı duyarlılıklarını ifade eden bu beceri, okul öncesi dönemde başlamakta ve okul yaşantısının ilk yıllarında gelişmeye devam ederek okuma sürecine de katkıda bulunmaktadır. Gelecekteki okuma başarısının en önemli yordayıcısı olarak kabul edilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi gerek gelecekteki okuma performansı hakkında ön bilgi verebilmesi, gerekse okuma becerileri açısından risk altında olan grupların belirlenebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Turan & Gül, 2008).

Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt boyutu sonuçları her ne kadar ana dili Türkçe olan çocukların lehine olsa da alt testteki bazı maddelerin birbirine benzerliği, her iki

ana dil grubu için de doğru cevap sayısını artırmaktadır. Bu alt testteki “Mikrofon” ve “Telefon” maddesindeki kelimelerin uyaklarının son hecesinin aynı olmanın yanı sıra, bu kelimelerin çocukların aşına oldukları kelimeler olması, her iki ana dil grubundaki çocuklar tarafından da o maddeyi doğru cevaplama oranı diğer maddelere nazaran daha yüksek olmuştur. Çocuklardaki sesbilgisel farkındalığı, çocukların günlük hayattaki sözcüklere aşinalığı, günlük hayatta kullanma sıklığı gibi etkenler, ölçekteki maddelerin doğru cevaplanmasını etkilemektedir.

Sesbilgisel Farkındalık alt testinin, Hece ve Sesleri Atma alt boyutunun uygulamasında, çocuklar alt testteki hece ve sesleri atarken kalan kök, eğer çocuklar açısından anlamlıysa, çocukların maddeleri doğru cevaplama oranı da artmaktadır. Örneğin çocuklara; alt testteki “evsiz” kelimesindeki “-siz” demezsek geriye ne kalır diye sorduğumuzda çocuklar çoğunlukla “ev” diyebilmişlerdir. Yine başka bir madde olan “kışlık” kelimesindeki “-lık” demezsek geriye ne kalır diye sorduğumuzda, çocuklar çoğunlukla “kış” sözcüğünü bulabilmişlerdir. En azında hece ya da ses atıldıktan sonra geriye kalan sözcük kökünün çocuklar açısından anlamlı olması, bu maddelerin doğru cevaplanmasında etkili olmuş olabilir. Mesela çocuklara “omuz” maddesindeki “-muz” demezsek geriye ne kalır diye sorduğumuzda, çocuklar “o” demekte zorlanmışlardır. Bu durum ana dili Türkçe olan çocuklar için de geçerli olmuştur. Fakat genel ortalamada ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hece ve Sesleri Atma ile Sesleri Birleştirme alt boyutlarında ana dili Türkçe olmayan çocukların hece atma, birleştirme gibi becerilerde diğerlerine kıyasla daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmaya göre; iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre dilin bileşenleri, içerik gibi etkilerden dolayı hecelerden sözcük üretimine geçişte gecikmeler olduğu görülmektedir (Burns vd., 2007). Bu etkenlerden dolayı, tek dilli çocukların 17. ayda ünlü ve ünsüzlerden oluşan heceleri birleştirerek yeni sözcük oluşturduğu görülürken, (örn: b/bih- d/dih/) iki dilli çocukların ses birimlerini birleştirerek yeni sözcükler oluşturması 20. aydan sonra görülmektedir.

Sesleri Birleştirme alt boyutundaki 4. ve 5. maddeleri “a/r/ı” ve “k/ı/ş” sözcükleri için söylenen sesleri birleştirme işlevinde, her iki grup çocukların önemli bir kısmı doğru cevap vermiştir. Alt boyuttaki maddeler incelendiğinde, çocukların üç ses biriminden oluşan sözcükleri birleştirmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Uygulamada “a/r/ı” ve “k/ı/ş” sözcüklerinin sesleri söylendiğinde, çocukların “arı” ve “kış” sözcüklerini rahatlıkla söyledikleri görülmüştür. Çocukların kelime hazineleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve anlam dünyalarının zenginliği çocukların sesleri başarılı bir şekilde birleştirmelerinde etkili olmuş olabilir.

Gözüküçük’ün (2015) ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları incelediği doktora çalışması bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Sesleri birleştirmede öğretmenlerin %29’u çocukların seslerden oluşan kelimeleri anlamlandıramadıkları için sesleri birleştirmede zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler,

çocuklar sesleri birleştirmede seslerden oluşan kelimeyi anlamadıkları için zorlandıklarını ve kelimenin anlamını bilemedikleri için de okumalarının zor olduklarını belirtmişlerdir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testinde Türkçe hazırbulunuşluk düzeyinden kaynaklı ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Çocuklara alt testteki maddelerden “b” harfinin büyüğünü ya da “T” harfinin küçüğünü göster denildiğinde ana dili Türkçe olan çocukların bu soruyu çoğunlukla doğru cevaplarırken, ana dili Türkçe olmayan çocukların Türkçe bilgisine yönelik doğru cevap oranının düşük olduğu gözlenmiştir. Çocuk Türkçe dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) tam olarak kazanamadığında, dili kullanma kapasitesi de zayıf kalabilmektedir. Aydın'ın (2013) Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının okullarda Türkçe eğitimi alamadıkları için Türkçeye tam anlamıyla hâkim olmadıklarını gözlemlediği araştırması, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Güneş'e göre (2007), yazının işlevlerinin farkına varma, yazıyı oluşturan birimleri, yani metin, cümle, kelime, harfi tanıma ve bunların işlevini öğrenme, yazının yönü gibi konulara duyarlı olması demektir. Erken okuryazarlık becerileri bebeklik döneminde ortaya çıkmaya başlamakta, okuryazarlık açısından zengin ortamlar bu beceriyi geliştirmektedir. Okul öncesi dönem okuryazarlık gelişimi için en önemli ve kritik dönemdir. Çünkü bu dönemde okuryazarlık becerileri edinemeyen ve okuma yazma farkındalığı kazandırılmayan çocuğun, ileriki dönemde okuma ve yazma açısından güçlüklerle karşılaşabilmesi muhtemeldir (Ayaz, 2015; Trawick-Smith, 2010). Çocukların ev ortamında yazı farkındalığını deneyimlemesi ve böylelikle hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, çocukların akademik hayatlarında belirleyici bir etken olabilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların sözcüklerin yapısına karşı duyarlı olması ve sözcüklere aşinalık göstermesi onların ilkokula başladığında okuma-yazmaya geçmede kolaylık sağlamaktadır (Topbaş, 2005).

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama alt testinde ana dili Türkçe olan çocukların dinlediğini anlama konusunda ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılıdır. Öyküyü anlama alt testi, çocuğun sözcük bilgisini ve dinlediğini anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Karaman, 2013). Fakat ana dili Türkçe olmayan çocuklar açısından ölçek amacına hizmet etmeyebilir. Çünkü Türkçe ile ilk defa karşılaşan çocukların Türkçe olan bir ölçekle erken okuryazarlık becerilerinin ölçülmeye çalışılması ana dili Türkçe olmayan çocuklar açısından dezavantaj oluşturabilir. Öyküyü anlama alt testindeki “Küçük Ayak İzleri” adlı öyküyü okuduktan sonra ana dili Türkçe olmayan çocuklara yöneltilen sorular genellikle cevapsız kalmıştır. Uygulama esnasında dinlediğini anlamama, kendini ifade edememe gibi nedenler ana dili Türkçe olmayan çocukların karşılaştıkları güçlüklerdir. Sarı (2001a & 2001b) ana dili Türkçe olmayan çocukların karşılaştıkları sorunların; söyleneni anlayamama ve ifade etme güçlüğü olduğu tespitinde bulunmuştur. Yaşanan dil farklılığından dolayı dinlediğini anlamakta

zorluk yaşayan çocukların bu zorluğu yaşamalarının nedenleri arasında çocukların okuldan önce Türkçe dil becerilerini tam kazanamamış olması etkili olabilir. Çocukların dil farklılığından dolayı dinlediğini anlamakta zorlanması, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecindeki faaliyetlerinin yapılmasını zorlaştırmaktadır (Deveci, 2010; Gözüküçük, 2015). Yılmaz ve Şekerci (2016) yaptıkları çalışmada ana dili Türkçe olmayan çocukların “okuduğunu ya da dinlediğini anlamama”, “sorulara sorulara cevap verememe”, “kendini ifade edememe” gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Görselleri Eşleştirme alt testinde ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre örüntüleri eşleştirmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum, ana dili Türkçe olmayan çocukların Türkçedeki dil bileşenlerine (harf, rakam, yazı) yeterince hâkim ve aşına olmadıklarını ve çocuğun eğitim diline yabancı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Rezzagil & Akman, 2014). Ana dili Türkçe olan çocukların, Türkçeyi konuşma becerisinin yanında harf ve rakam bilgisinin de ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha fazla geliştiği söylenebilir. Çünkü ana dili Türkçe olan çocuklar küçük yaştan itibaren Türkçe konuşmakta, harf ve rakam bilgisini aileden, çevreden ve ekran gruplarından öğrenerek büyümektedirler (Coşkun, Derince & Uçarlar, 2010). Bunun sonucunda da ana dili Türkçe olan çocukların görselleri ayırt etme yeterliliklerinin, ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Teale ve Sulzby (1986) erken çocukluk döneminden itibaren okuryazarlık becerilerinin kazanılmaya başlandığını, sözel dil becerileri (dinleme ve konuşma) ile yazılı dil becerileri (okuma ve yazma) arasında karşılıklı bağlantılar olduğunu ve bu becerilerin eş zamanlı ve birbiriyle ilişkili olarak geliştiğini ve zihinsel gelişiminin okuryazarlık gelişiminde önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Erken çocukluktaki okuryazarlık gelişiminde işlevsel okuryazarlık (Ör. Restoranda menüden yemek sipariş etmek) okuryazarlığın diğer türleri (Ör. Harfler, kelimeler, cümleler) kadar önemlidir. Bu bağlamda çocuk ailesinde kendi dilinde konuşup, dil yeterliliğini kazandıktan sonra okula başladığında ortalama bir dil aşinalığını (harf, rakam, yazı) kazanmış olabilmektedir. Fakat bu durum ana dili Türkçe olmayan çocuklar için tersi bir etki yaratmaktadır. Çünkü ana dili Türkçe olan çocuklar okula başladığında sahip oldukları bu avantaja, ana dili Türkçe olmayan çocuklar sahip olamamaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde, ana dili Türkçe olan çocuklar ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılıydılar. Fakat bu alt teste ana dili Türkçe olan çocuklarla ana dili Türkçe olmayan çocuklar arasındaki başarı puanları arasında fark düşüktür. Bu farkın düşük olmasının sebeplerinden biri, alt testteki bazı maddelerin çocukların psiko-motor becerilerini ölçmeye yönelik olmasından kaynaklı olabilir. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin amacı; çocukların yazı

yazmayı öğrenmeden önceki becerilerinin değerlendirilmesidir. Bu beceriler arasında, makası kullanma, kalem tutma, verilen noktalı çizgiler üzerinden gitme, kendi çizgilerini çizme, ismini yazma gibi beceriler yer almaktadır (Karaman, 2013).

Sonuç olarak bu araştırmada ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre ölçme aracındaki tüm alt testler ve tüm alt boyutlardan daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Yani alt testlerin ve alt boyutların tamamında ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda daha önce yapılmış ilgili çalışmaların sonuçlarını da desteklemektedir (Jisa & Akıncı, 2001; Koşan, 2015; Leseman, 2010; Sarı, 2001a; Yağmur, 2007).

Ana dili Türkçe olmayan çocukların, yaşları gereği iki dili de yeterli düzeyde konuşamaları ve bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında desteklenmemeleri durumunda, düşünme yeteneklerinin ve bilişsel gelişimlerinin de olumsuz etkilenmesine ve ileriki yıllarda okuma yazma başta olmak üzere birçok alanda akademik olarak sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Çabuk vd., 2018; Ergül vd., 2014). Bu bağlamda ana dili Türkçe olmayan çocukların erken çocukluktan itibaren erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi çocuğun sonraki yaşamını olumlu etkileyecektir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- Okul öncesi eğitim programları ana dili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimlerini de destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının özellikle ana dili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla iki dillilikle ilgili farklı ölçme araçları geliştirilmelidir.
- Öğretmenler ana dili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek çalışmalar yapmalı, etkinlikler ana dili Türkçe olmayan çocukların anlayabileceği basit yönergelerle ve görsellerle desteklenmelidir.
- Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için ülkemizde okul öncesi eğitimin öncelikli zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir. Van ilinin öncelikle okul öncesi eğitimi için zorunlu iller kapsamında olması özellikle önemlidir.
- Ana dili Türkçe olmayan çocuklara yönelik farklı ülkelerde (Fransa, Kanada, Belçika, ABD, Almanya) uygulanan eğitim modellerinden yararlanılarak, üniversitelerde okul öncesi dönemden itibaren erken okuryazarlık becerileri ile ilgili daha fazla araştırma yapılmalı, bu konuda çalışacak araştırmacılar özendirilip desteklenmelidir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya eşit oranda katkı sunduğunu beyan ederim. Makalenin yazarı olarak, bu makalede bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (5. Baskı). Türk Dil Yayınları.
- Altunkaynak, Ş.Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* (Tez no. 363228) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arnold, C. (2004). Positioning ECCD in the 21st century coordinators' notebook: An international resource for early childhood development. Istanbul: *Consultative Group's Annual Consultation*.
- Ayaz, Ö.C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Tez no. 395906) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydın, İ.S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *For The Turkish Studies - International Periodical Languages*, 8(9), 657-670.
- Baker, C. (2011). *İki dilli eğitim* (1.Baskı). Heyamola Yayınları.
- Balci, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Baydik, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Bekir, H. (2017). İki dilli çocuklarda erken okuryazarlık. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (4. baskı, s. 187-214). Hedef Yayıncılık.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 24(100), 345-353.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Zihnin araçları-erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Çev. G.Haktanır). Anı Yayıncılık.
- Burke, M.D., Hagan, B.S., Kwok, O., & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *The Journal of Special Education*, 42(4), 209-226.
- Burns, T.C., Yoshida, K.A., Hill, K., & Werker, J.F. (2007). The Development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants. *Applied Psycholinguistic*, 28(3), 455-474.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27.Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Cassel, R.V. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills*. https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=cps_stuetd/. /adresinden 20 Nisan 2020 tarihinde alındı.
- Coşkun, V., Derince, Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası-Türkiye de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri* (1.Baskı). Disa Yayınları.
- Cunningham, A.E., Zibulsky, J., & Callaghan, M.D. (2009). Starting Small: Building pre-school teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22, 487-510.

- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S., & Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 12-43.
- Deveci, A. (2010). *Danimarka'da (Odense'de) yaşayan Türklerin ilköğretimde yaşadıkları eğitimsel ve yönetsel sorunlar* (Tez no. 265922) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dickinson, D., McCabe, A., & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 11-28.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A.D., & Kudret, Z.B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472. doi: 10.17051/10.2014.71858.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). SAGE Publications Ltd.
- Gök, N.F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Tez no. 333426) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gözüküçük, M. (2015). *Ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez no. 406997) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data* (4th Edition). Pearson Prentice- Hall.
- Gülyüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (7. Baskı). Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güvendir, E., & Yıldız, I.G. (2014). *Dil edinimi* (1.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L.B., Bakeman, R., Owen, M.T., Golinkoff, R.M., Pace, A., & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083.
- Jisa, H., & Akıncı, M. A. (2001). Developpement de la narration en langue faible et forte: le cas des connecteurs. *Acquisition et Interaction En Langue Etrangere-AILE* (14).
- Kan, M.O., & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi ve okul öncesi dil ve oyun eğitimi* (1.Baskı). E Yazı Yayınları.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Tez no. 336090) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kırca, A. (2006). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazırlanışlarına etkisinin incelenmesi* (Tez no. 229429) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Koç, A., Taylan E.E., & Bekman, S. (2002). Altı yaşındaki çocuklara yönelik bir müdahale programının etkisi: Bir yaz okulu modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 48-60.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Tez no. 394842) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Leseman, P.P.M. (2010). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. ISSN:0143-4632, 1747-7557.
- Lindberg, I. (2011). Çok dilli Eğitim: İsveç'ten Bir Perspektif. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök(der.), *Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Meibauer, B.K. (2019). *Erken okur-yazarlık 0-3 yaş arası çocukları* (2.Baskı). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665-681.
- Neuman, S.B., & Dickinson, D.K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı*. (G.Akoğlu ve C. Ergül Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no. 330162) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pınarcık, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi (Konya örneği)* (Tez no. 161805) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators* (Fourth Edition). Rowman & Littlefield Publishers.
- Rezzagil, M., & Akman, B. (2014). 5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 317-356.
- Rolfss, S. (2009, 23-24 Mayıs). Ana dilin soyut dil edinimi bakımından önemi. *Göçmenlerin Ana Dili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu Sunumları ve Konuşmaları*. Duisburg-Essen, Almanya.
- Sarı, M. (2001a). İlköğretim ikinci kademedeki (6-8. sınıf) iki dilli öğrencilerin özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 5-15.
- Sarı, M. (2001b). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Tez no. 107433) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sarıkaya, E., & Uzuner, Y. (2013). İştme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 31-61.
- Saussure, F.D. (2001). *Genel dil bilim dersleri* (1. Baskı). TDK Yayınları.
- Seçer, F. (2015). *Tek dil ve iki dille büyüyen çocukların sosyal gelişimleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Tez no. 427302) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi-Istanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Spira, E.G., Bracken, S.S., & Fischel, E.J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*. 41(1), 225-234.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi*. (Tez no. 190381) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy: [https://www.academia.edu/29850761/Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers](https://www.academia.edu/29850761/Emergent_Literacy_as_a_Perspective_for_Examining_How_Young_Children_Become_Writers_and_Readers)*. 15.04.2020 tarihinde alındı.
- Temel, Z.F., & Şimşek Bekir, H. (2006). Almanya da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.
- Temel, Z.F., Bekir, H., & Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi* (4.Baskı). Vize Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2005). *Dil ve kavram gelişimi* (6. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Trawick-Smith, J. (2010). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman, Çev Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Tez no. 235007) [Yüksek lisans tez, Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Turan, F., & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 265- 284.
- Utchell, L.A., Schmitt, A.J., Mccallum, E., Mcgoey, K.E., & Piselli, K. (2016). Ability of Early Literacy Measures to Predict Future State Assessment Performance, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6),511 –523.
- Uzun, E.M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72 – 83.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 135, 60-76.
- Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okulöncesi eğitim programlarının etkisi* (Tez no. 211665) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yazıcı, Z., & İltar, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 4(1), 47-63.

Extended Abstract

Language is the most powerful communication tool by which people express themselves, their feelings and thoughts. They use it, to develop thoughts and transfer cultural knowledge to next generation and to communicate with people around them. Language, which is important for human beings, completes a significant part of its development in early years. Therefore, it is important to support the child's language skills in preschool years. Early literacy learning skills have an important role in supporting and developing the child's language skills in early years. Early literacy skills involve all the knowledge, skills and attitudes that children acquire about both reading and writing before they start in school. These skills generally include verbal language, phonological awareness, writing awareness, alphabet and letter knowledge,

vocabulary knowledge and writing skills (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004). Every individual in any society has, at least, one language. But the language that is the most valuable for every person is his/her native language. Because native language is the one that individual experiences and learns from the birth (Biçer & Alan, 2018). Children learn the official language of their country even if their native language is different from the official language. In our country, as in most countries, there are children whose native language is different from the language of instruction. They may face some problems when they started in the school. This study aims to evaluate the Turkish early literacy skills of 48-72 month-old children with and without Turkish as a native language. This study aimed to determine whether there is a significant difference between the phonological awareness, print awareness, story comprehension, matching images and pre-writing skills of children whose native language is Turkish and not.

The participants are 80 preschool children aged 48-72 months in seven nurseries in the city of Van. 40 children's native language is Turkish, and the native language of the other 40 children is not Turkish. In the research, "Early Literacy Skills Assessment Tool" developed by Karaman (2013) was used as data collection tool. This evaluation tool consists of phonological awareness, print awareness, story comprehension, matching images and pre-writing skills. These subtests include "Phonological Awareness Skills" consisting of five factors and 53 items; "Print Awareness" consisting of one factor and 16 items; each consisting of a single factor and nine items; It consists of "Story Comprehension", "Matching Images" and "Pre-Writing Skills".

In this study, the t-test, which is a parametric test for independent samples, was used, and in cases where the t-test did not meet the independent sample, the non-parametric technique Mann-Whitney U Test was performed. It seems that there is a statistically significant difference between the Mann-Whitney U Test total scores of all subtest scores in the phonetic awareness skills sub-dimension ($p < .05$) in favor of children whose native language is Turkish. Considering the rank averages of the Mann-Whitney U Test of the subtests, it appears to be a significant difference between the children whose native language is Turkish and the children whose native language is not Turkish are in the sub-dimensions of Matching Words Starting with the Same Sound, Finding the Starting Sound of the Given Word, Making Words Starting with the Same Sound, Discarding Syllables and Sounds, and Combining Sounds. It could be said that there is a significant difference ($p < .05$) in the t-test mean averages in Matching Rhyme Words, which is one of the phonetic awareness skills subtests, and Generating Word with Stimulating Sounds sub-dimensions. It is clear that there is a statistically significant difference ($p < .05$) between the t-test mean scores in the Sub-Tests for Print Awareness, Story Comprehension, and Matching Images. When looking at the score averages in the last skill field, Pre-Writing Skills Assessment subtest, it is found that there is a significant change in favor of children whose native language is Turkish ($p < .05$).

As a result, it seems that the scores of the children whose native language is Turkish are higher than the children whose native language is not Turkish in all subtests and dimensions of five tests of Early Literacy Skills Assessment Tool. Therefore, preschool education programs should be arranged to support the language development of children whose native language is not Turkish. It would be beneficial for children whose native language is not Turkish to structure early literacy. Teachers should use simple instructions and visual materials in accordance with the levels of children whose native language is not Turkish while performing these activities. Practitioners and researchers would benefit from other countries which have experienced similar situations.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Konusunda Yazılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi: Bir İçerik Analizi

Işın Sever*

Makale Geliş Tarihi: 29/09/2020

Makale Kabul Tarihi: 15/11/2020

DOI: 10.35675/befdergi.801635

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler eğitimi konusunda Türkiye’de son 10 yılda yazılan doktora tezlerindeki araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılmış olan 125 doktora tezi; yıl, üniversite, konu alanı, yöntem, veri toplama araçları, örneklem, veri analizi ve çalışma konuları açısından incelenmiştir. Araştırma, betimsel içerik analizi çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma verileri tez sınıflama formuyla toplanmış, veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; tezlerin büyük bir çoğunluğunda çeşitli değişkenlere yönelik etki araştırmalarının yapıldığını ve deneysel girişimlere önem verildiğini göstermektedir. Nitel boyutta genelde durum çalışmalarının tercih edildiği, eylem araştırması, etnografya, fenomenoloji ve temellendirilmiş kuram araştırmalarının tercih edilmediği belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda alışılageldik yöntemler ve veri analizlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doktora tezleri, eğilim, sosyal bilgiler öğretimi

Investigation of PhD Theses on Social Studies Education in Turkey: A Content Analysis

Abstract

Aim of the study is to investigate the trends between the years 2010-2019 conducted research in the doctoral theses in Social Studies Education in Turkey. For this purpose, 125 theses were evaluated in terms of the year, university, general subject areas, method, data collection tools, sample, data analysis and study topics. The research was designed as a descriptive content analysis study. Research data were collected by thesis classification form and data were analyzed using content analysis. Findings show that in the majority of the theses, impact researches on various variables were conducted and experimental attempts were made. In qualitative dimension, case studies were generally preferred; action research, ethnography, phenomenology and grounded theory were not preferred. It has been observed that conventional methods and data analysis are used predominantly in the investigated studies.

Keywords: PhD thesis, social studies teaching, trends

* Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hakkâri, Türkiye, isinersever@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5381-6976 

Giriş

Toplumların varlıklarını sürdürmeleri, o toplumu oluşturan bireylerin birbirleriyle uyum içinde yaşayabilmeleriyle mümkündür. Toplumu oluşturan bireylerin birbirleriyle uyumunun sağlanması amacıyla sürdürülen faaliyetlerin tamamı vatandaşlık eğitimi kapsamında değerlendirilebilir. Ülkeler, vatandaşlık eğitimlerini örgün ve yaygın eğitim yoluyla gerçekleştirirler. Vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde örgün eğitim kapsamında birçok dersten yararlanılır. İlkokul ve ortaokul öğretim programlarımızda yer alan sosyal bilgiler dersleri de, vatandaşlık eğitiminde kullanılan önemli derslerden birisidir. Sosyal bilgiler dersi; bireysel, toplumsal ve kültürel kimliğin bilincinde olan, demokratik yaşam biçimini ve değerlerini benimsemiş, vatandaşlık sorumluluğunun gerektirdiği becerileri kazanmış, etkin bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Yaşar, 2008). Bu ders vatandaşlık eğitimlerinin bir parçası olarak; bireyin içinde yaşadığı topluma ve dünyaya uyum sağlamasını, sosyal katılımı ve kültürel farkındalığı geliştirmeyi amaçlamaktadır (Akdağ, 2014; Chislett, 2008; Öztürk, 2009). Buradan hareketle sosyal bilgiler dersinde temel vurgunun vatandaşlık eğitimine yapıldığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık eğitimi gerçekleştirmek için; demokratik değerler kazandırma, beceri kazandırma, vatandaşlık ve sosyal katılımı sağlama, toplumun gereksinim duyduğu sosyal bilimler alanındaki bilgiyi kazandırma gibi amaçlar taşır (Chapin, 2006). Öztürk (2009) sosyal bilgiler dersini; sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemi, etkin vatandaşların yetiştirilmesinde kullanan bir ders olarak tanımlamaktadır. Sözer (2008) sosyal bilgiler dersinin; Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Antropoloji, Eğitim, Hukuk, Ekonomi, Tarih alanlarını kapsayan geniş bir ders olduğunu ifade etmektedir. Maxim (2006) sosyal bilgiler dersini; genel amacı vatandaşlık eğitimi olan, sosyal bilimlerin bilgisini sunan, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, çok kültürlü eğitim anlayışını benimseyen ve etkin vatandaşlık özellikleri kazandıran bir ders olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler dersinin benimsediği üç geleneğin olduğu söylenebilir. Bu gelenekler; vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgilerdir (Barr, Barth & Shermis, 1978). Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgilerde öğrenci, öğretim yoluyla milliyetçi ya da demokratik değerler kazanmaya teşvik edilir. Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler geleneğinde, öğrenciye başarılı bir vatandaşlık için sosyo bilimsel içerik ve prosedürler sunulur. Bu içerik ve prosedürler, temelini sosyal bilimlerin disiplinlerinden alır (Ross, Mathison & Vinson, 2014). Yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler geleneğinde ise öğrencilerin problem çözüme ve karar verme becerilerini öğrenip uygulamaları amaçlanır. Buna paralel olarak öğrencilerin bireysel ve kamusal sorunları tanımlayıp analiz edebilecekleri ve bunlara yönelik kararlar alabilecekleri öğrenme-öğretme süreçlerine ağırlık verilir (Öztürk, 2009). Sosyal bilgiler, bireyin kendisinden dünyaya açılan öğrenme ve aydınlanma sürecine rehberlik eden önemli bir ders, sözü edilen süreçlerdeki tüm bileşenlerin organize edildiği bir yol haritasıdır (Köksal, 2016). Aynı zamanda sosyal bilgiler, milli eğitim

sistemimizin genel amaçları doğrultusunda yetiştirilmek istenen vatandaşların eğitiminde doğrudan rol verilmiş derstir. Şöyle ki; bu yüzden gerek ilköğretim, gerek yükseköğretim kademesinde öğretmen yetiştirmede doğrudan kendi ismiyle yer alır (Akdağ, 2014).

Toplumsal değişimler, sosyal bilgiler dersinin hem içeriği hem de öğretimi konusundaki bakış açımızı zaman içerisinde değiştirmeye zorlamaktadır. Buna paralel olarak sosyal bilgiler öğretim programı da geçmişten günümüze gelişimini devam ettirmektedir (Bolton, 2008; Spring, 2005; Öztürk, 2009). Bu gelişim, temelini alanyazındaki bilgi birikiminden almaktadır. Bireyin hayata hazırlanmasında ve topluma kazandırılmasında böylesine büyük bir rol biçilmiş olan sosyal bilgiler dersinin öğretimi konusunda çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmını da alanda yapılmış olan doktora tezleri oluşturmaktadır. Tarman, Güven ve Aktaşlı’nın (2011) çalışması sosyal bilgiler eğitimi alanında doktora tezi hazırlayan pek çok araştırmacının üniversitelerde akademisyen olarak görev aldıklarını göstermektedir. Yani bu çalışmalar doktora unvanının alınmasında ve akademiye yer edinilmesinde kullanılmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmalar; uzun soluklu, kapsamlı, danışmanların, tez izleme komitelerinin, tez savunma jürilerinin denetimine tabi çalışmalardır. Ayrıca bu çalışmalar üniversitelerdeki ilgili bölümlerin eğilimlerini yansıtmakta ve sosyal bilgiler eğitimi alanındaki yeni çalışmalara ve eğitim politikalarına (Canbulat, Avcı & Sipahi, 2016) da yön vermektedir. Sözü edilen gerekçelerle bu çalışmada; sosyal bilgiler eğitimi konusunda yapılmış doktora tezlerinin ele alınmasına karar verilmiş, tezlerdeki eğilimlerin belirlenmesinin ve mevcut durum hakkında genel bir tablo çizilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi konusunda yapılmış olan çalışmaların incelendiği, bazı eğilim araştırmalarının olduğu görülmektedir. Oruç ve Ulusoy (2008), 2000-2007 yılları arasındaki sosyal bilgiler eğitiminde yapılan yüksek lisans tezlerini inceledikleri araştırmada, araştırmacıların çalışmalarında yanlış veya eksik araştırma yöntemlerini kullandıklarını ve konu seçiminde özgün olmadıklarını belirtmektedir. Geçit ve Kartal (2010), 2000-2010 yılları arasındaki sosyal bilgiler eğitimi konusundaki bildiri, makale ve lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmalarında birçok çalışmanın içerik, yöntem ve amaç açısından benzerlik taşıdığı ve bunların birbirini tamamlayıcı nitelikte olmadığını belirlemişlerdir. Tarman, Acun ve Yüksel (2010), 1994-2010 yılları arasındaki lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmada, tezlerin genel bir çerçeve içinde kaldığı ve nadir olarak bu çerçevenin dışına çıktığı, bu yönüyle tezlerin birbirini tekrar eder nitelikte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin, Göğebakan Yıldız ve Duman (2011), 1990-2010 yılları arasındaki lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmada, yüksek lisans tezlerinde eğitim programlarının, doktora tezlerinde ise öğretim yöntem ve tekniklerinin ağırlıklı olarak çalışıldığını belirlemişlerdir. Oğuz Haçat ve Demir (2018), 2002-2018 yılları arasında yapılan doktora tezlerini inceledikleri araştırmada en çok çalışılan konunun öğretim programı öğeleri ve öğretim yöntemleri olduğunu belirlemişlerdir. Dilek, Baysan ve Öztürk

(2018), 2010-2017 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerini inceledikleri araştırmada tarama modelinin ağırlıklı olarak kullanıldığını ve tezlerde en çok konu-kavram öğretimi konularının işlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Duman ve İnel (2019), 2008-2014 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerini inceledikleri araştırmada, en çok çalışılan konunun öğretim uygulamaları olduğu ve araştırmacıların ağırlıklı olarak tarama modelini kullandığı belirlenmiştir. Akaydın ve Kaya (2015), hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarında 2000-2013 yılları arasında ulusal indeksli dergilerde yayımlanan çalışmaları inceledikleri araştırmada, en çok çalışılan konunun öğretim yöntemi ve değer/beceri eğitimi olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmaların yanında, beceri/değer eğitimi ve disiplinde yer alan çeşitli konulara ilişkin yapılan çalışmaların incelendiği eğilim araştırmaları da vardır. Akbaş, Çolak ve Durmuş (2020), sosyal bilgiler eğitiminde 2005-2018 yılları arasında yapılan değer eğitimi çalışmalarını inceledikleri araştırmada, ağırlıklı olarak değer eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği, çalışmalarda nitel yöntemin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Güleç (2020), 2000-2019 yılları arasında empati üzerine yapılmış lisansüstü tezleri incelediği araştırmada, ilgili konuda yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı, araştırmacıların cinsiyetleri gibi betimsel verilere yer vermiştir. Araştırma sonuçları, empati konusunda en fazla tezin Marmara Üniversitesi'nde yapıldığını göstermiştir. Güleç ve Hüdavendigar (2020), 2008-2019 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmada, tezlerde nicel yöntemin ağırlıklı olarak kullanıldığı, öğretmen adaylarının en fazla çalışılan örneklem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kayaalp ve Karameşe (2020), 2003-2019 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi kapsamında hazırlanan vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimleri inceledikleri araştırmada, tezlerde ağırlıklı olarak nicel yöntem kullanılsa da doktora tezlerinde karma yaklaşımlara ağırlık verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte çağdaş öğretim yaklaşımları/yöntemlerinin kullanımının vatandaşlık konularının öğretimine olumlu katkılar sağladığı ifade edilmiştir. Öner ve Öner (2017), 2006-2017 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezleri incelediği araştırmada, en fazla tezin Gazi, Marmara ve Atatürk üniversitelerinde yapıldığını, ağırlıklı olarak kavram öğretimi, öğrenme-öğretme süreci ve yöntem-teknik konularının çalışıldığını belirlemiştir. Bununla birlikte çalışmalarda ağırlıklı olarak tarama ve deneme modellerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Sözü edilen araştırmalar incelendiğinde doktora tezi düzeyinde yapılmış, sosyal bilgiler eğitimi genelindeki eğilimi inceleyen, yöntem ve içerik boyutunda kapsamlı incelemelerin yapıldığı güncel bir çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler eğitimi konusunda Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında yazılan doktora tezlerinin araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda tezler; yıl, üniversite, konu alanı, yöntem, veri toplama araçları, örneklem, veri analizi ve çalışma konuları açısından incelenmiştir.

Yöntem

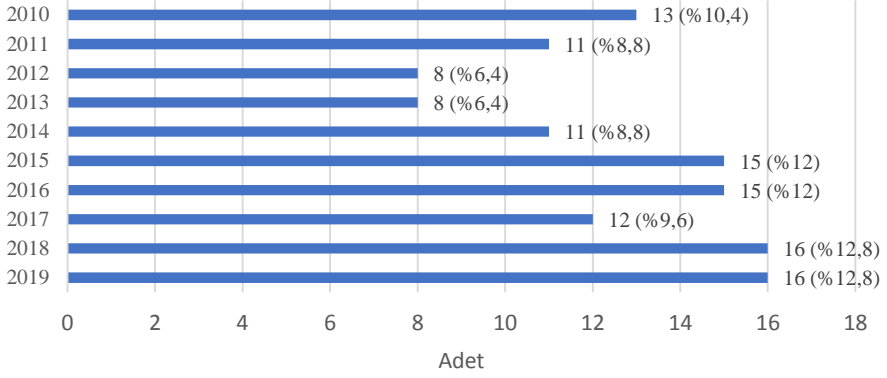
Bu araştırma bir betimsel içerik analizi çalışmasıdır. Betimsel içerik analizi çalışmaları; belirli bir konu üzerine yapılan araştırmaların incelendiği, bu araştırmalardaki ortak eğilimlerin belirlendiği, araştırma sonuçlarının değerlendirildiği sistematik çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014; Sözbilir, Kutu & Yaşar, 2012; Suri & Clarke, 2009). Çalışmada son 10 yılda Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış olan doktora tezleri incelenmiş ve alana ilişkin genel bir tablo ortaya konmak istenmiştir. Bu nedenle, araştırmanın betimsel içerik analizi çalışması olarak tasarlanması uygun görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan, erişime açık, sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili son 10 yılda hazırlanmış olan doktora tezleri ele alınmıştır. Yapılan alanyazın taramasında kullanılan anahtar kelimeler; “Sosyal Bilgiler”, “Sosyal Bilgiler Dersi”, “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, “Sosyal Bilgiler Eğitimi”, “Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı”dır. Bu anahtar kelimeler; tez başlığı, tezde yer alan anahtar kelimeleri ve konu alanlarında ayrı ayrı taranmıştır. Böylelikle tez başlığında yer almamasına rağmen sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılmış olan dokuz adet tez de çalışmaya dâhil edilebilmiştir. 2020 yılı Ocak ayında bitirilen tarama sonrasında, sözü edilen ölçütlere uyan 125 doktora tezi çalışmada kullanılmıştır (Çalışmada kullanılan tezlerin listesi Ek 1.’de verilmiştir). Araştırma verilerinin toplanmasında Sözbilir vd., (2012) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından bazı değişiklikler yapılmış olan Yayın Sınıflama Formu (Bkz. Ek. 2) kullanılmıştır. Formda; tezin künyesi, konu alanı, yöntemi-tasarımı, veri toplama araçları, örnekleme, örnekleme yöntemi, veri analizi gibi bilgilerinin işlendiği yedi bölüm bulunmaktadır. İncelenen her bir tez için ayrı bir form doldurulmuştur. Rasgele seçilen her üç formdan biri, başka bir alan uzmanının teyidinde sunulmuş, gerekli noktalarda değişikliğe gidilmiş ve görüş birliği sağlanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiş, grafik ve şekillerle sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

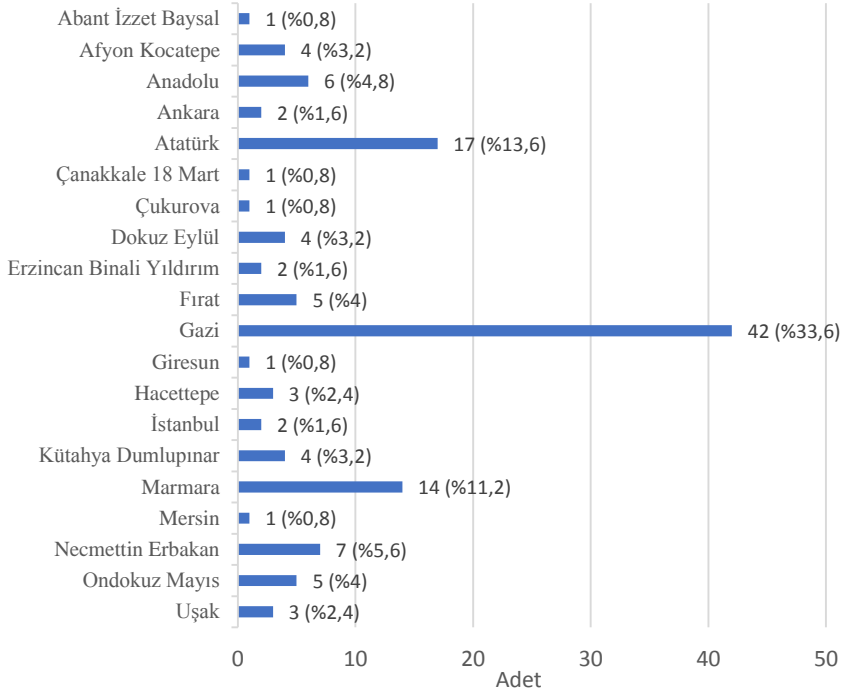
Bu bölümde analizlere ilişkin elde edilen bulgular açıklamalarıyla birlikte sunulmuştur. Yazılan tezlerin yıllara göre dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Bulgulara göre sosyal bilgiler eğitimi konusunda en fazla tez %12,8 ile 2018 ve 2019 yıllarında yapılmıştır. Bu ortalamayı %12 ile 2015 ve 2016 yılları izlemektedir. Sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan en az tezin ise % 6,4 ile 2012 ve 2013 yıllarına ait olduğu görülmektedir. Yazılan tezlerin 2010 yılından 2013 yılına kadar düşüş, 2014 yılından itibaren yükseliş eğiliminde olduğu söylenebilir.

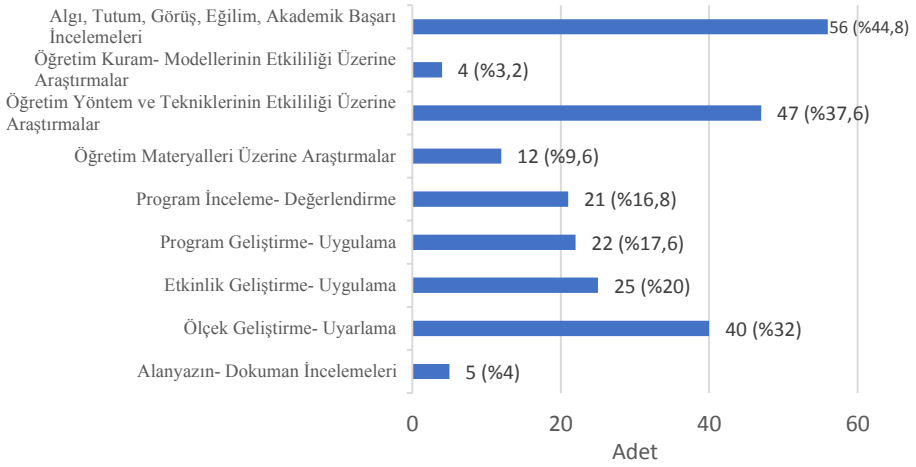
Sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla tezin %33,6 ile Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı söylenebilir. Bu ortalamayı %13,6 ile Atatürk Üniversitesi, %11,2 ile Marmara Üniversitesi takip etmektedir. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan doktora tezlerinin % 58,4’ünün, sözü edilen üç üniversiteden çıktığını söylemek mümkündür.

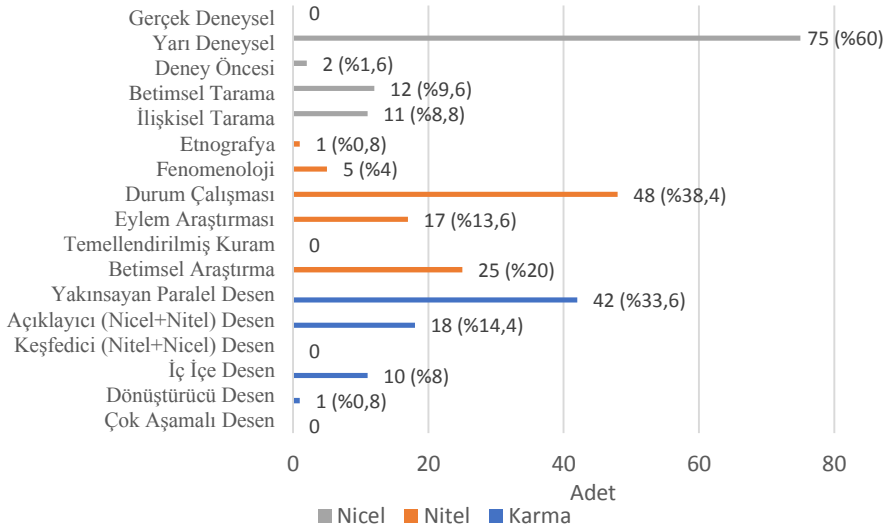
Tezlerin konu alanlarına göre dağılımı Grafik 3’te verilmiştir.



Grafik 3. Tezlerin genel konu alanlarına göre dağılımı

Hazırlanan tezlerin genel konu alanları incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde en büyük ortalama olan %44,8 ile en fazla algı, tutum, görüş, eğilim, akademik başarı gibi düzey-erişi incelemelerine odaklanıldığı belirlenmiştir. Bu ortalama %37,6 ile öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğinin incelenmesi takip etmektedir. Çalışmaların %32'sinde ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmaları yapılmıştır. En az çalışmanın ise öğretim kuram-modellerinin etkililiği konusunda yapıldığı söylenebilir.

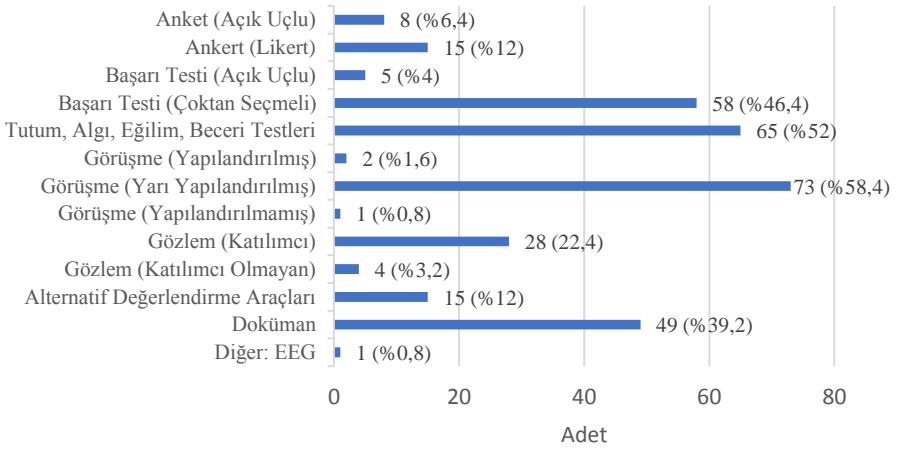
Çalışmaların yöntem ve desenlerine göre dağılımı Grafik 4’te verilmiştir.



Grafik 4. Tezlerin yöntem ve desenlerine göre dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde, yapılan çalışmaların %80’inde nicel, %76,8’inde nitel, %56,8’inde karma yöntemlerin kullanıldığı gözlenmiştir. Araştırmaların %23,2’sinde yalnızca nicel, %20’sinde yalnızca nitel yöntem kullanılmıştır. Nicel boyut incelendiğinde; araştırmaların %61,6’sında deneysel çalışmalar yapıldığı, %18,4’ünde betimsel ve ilişkisel taramalar yapıldığı gözlenmiştir. Nitel boyut incelendiğinde; araştırmaların %38,4’ünde durum çalışmasına, %20’sinde betimsel araştırmaya, %13,6’sında eylem araştırmasına yer verilmiştir. Karma yöntem incelendiğinde; araştırmaların %33,6’sında yakınsayan paralel desen en fazla kullanılan desen olmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi konusunda yapılmış olan çalışmalarda; gerçek deneysel desen, temellendirilmiş kuram, keşfedici desen ve çok aşamalı desenin kullanılmadığı belirlenmiştir.

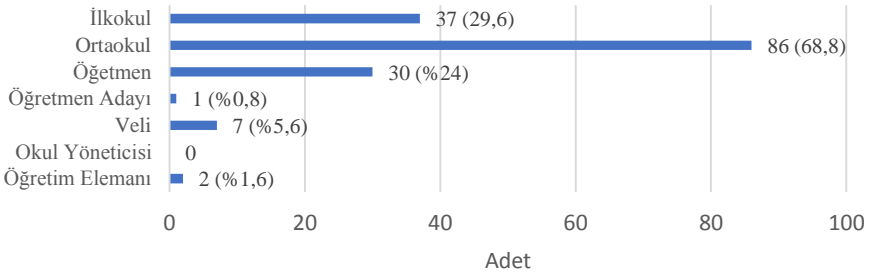
Grafik 5’te tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı verilmiştir.



Grafik 5. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarının %60,8 ile görüşmeler; %52 ile tutum, algı, eğilim, beceri testleri olduğu belirlenmiştir. Bu sıralamayı %50,4 ile başarı testleri izlemiştir. Ayrıca dokümanların da %39,2 ortalama ile çalışmalarda ağırlıklı olarak veri toplama aracı olarak kullanıldığı söylenebilir. Bulgular, alternatif değerlendirme araçlarının kullanımının %12'de kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte çalışmalardan sadece birinde beyindeki elektriksel faaliyetlerin incelendiği EEG [Elektroensefalografi] kullanılmıştır.

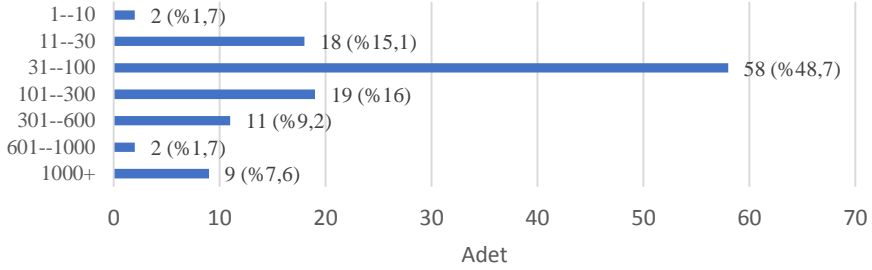
Grafik 6'da tezlerin çalışılan örneklemelere göre dağılımı verilmiştir.



Grafik 6. Tezlerin çalışılan örneklemelere göre dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde, çalışmaların örneklemelerini %68,8 ile ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu ortalama %29,6 ile ilkökuller öğrencileri, %24 ile de öğretmenler takip etmektedir. Tezlerde en az çalışılan gruplar ise okul yöneticileri, öğretmen adayları ve öğretim elemanları olmuştur.

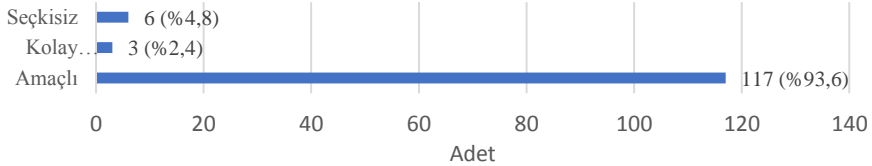
Grafik 7’de tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı verilmiştir.



Grafik 7. Tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı

Grafik 7 incelendiğinde, tezlerin %48,7’sinde “31-100” kişi aralığında bir örnekleme ulaşıldığı görülmektedir. Bu ortalamayı %16 ile “101-300”, %15,1 ile “11-30” kişi aralığı takip etmektedir. Bulgular, 300 üstü örnekleme ulaşan tezlerin ortalamasının %18,4 olduğunu göstermektedir.

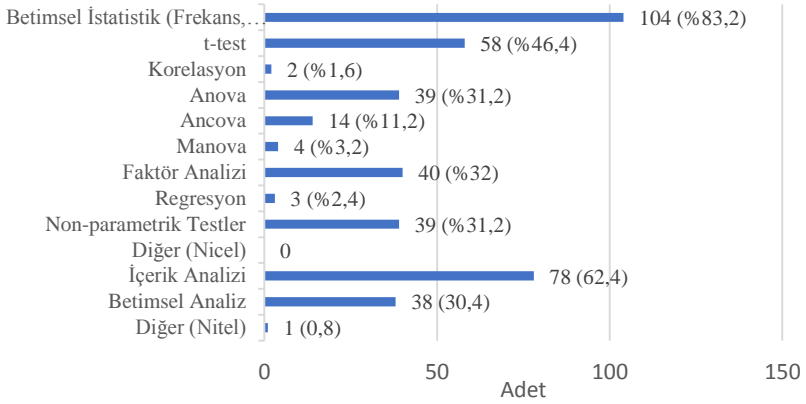
Grafik 8 tezlerin örneklem seçiminde kullanılan örnekleme yöntemine göre dağılımını göstermektedir.



Grafik 8. Tezlerin kullanılan örnekleme yöntemine göre dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde, çalışmaların %93,6’sında amaçlı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu ortalamayı %4,8 ile seçkisiz, %2,4 ile kolay erişilebilir örnekleme yöntemleri takip etmektedir.

Grafik 9 tezlerde kullanılan veri analizlerinin dağılımını göstermektedir.



Grafik 9. Tezlerde kullanılan veri analizlerinin dağılımı

Grafik 9 incelendiğinde çalışmaların %83,2'sinde betimsel istatistiklerin, %62,4'ünde içerik analizinin ve %46,4'ünde t-testinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmaların %32'sinde faktör analizlerine başvurulmuştur. Bu ortalamaları %31,2 ile varyans analizi ve parametrik olmayan testler izlemektedir. Tezlerin bir tanesinde ise nitel veri analizi yöntemlerinden konuşma çözümlemesi kullanılmıştır.

Şekil 1'de sosyal bilgiler eğitimi konusunda hazırlanan tezlere ilişkin çalışma konularına yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler eğitimi konusunda hazırlanan tezlerde; beceri eğitimi, değer eğitimi, program geliştirme, program değerlendirme, öğretim yöntem-teknik-yaklaşım ve modellerinin etkililik incelemeleri ve eğitimde teknoloji entegrasyonu konularında çalışmalar yapılmıştır. Beceri eğitiminde düşünme becerileri, okuryazarlık, girişimcilik, öz denetim, çatışma çözme, problem çözme, araştırma, yaratıcılık gibi beceriler çalışılmıştır. Değer eğitiminde ise bilimsellik, sorumluluk, hak ve özgürlüklere saygı, vatanseverlik, estetik, büyüklere saygı gibi değerler çalışılmıştır. Program geliştirme çalışmalarında; çocuk hakları eğitimi, toplumsal cinsiyet, karakter eğitimi, değer ve beceri eğitimi üzerine programlar geliştirilmiştir. Program değerlendirme çalışmalarında; farklı ülke programlarının karşılaştırmaları, farklı sınıf düzeyi programlarının karşılaştırmaları, mevcut programların etkililiği ve programlarda yer alan konu-kavram-kazanım-öğrenme alanı incelemeleri yapılmıştır. Etkililik incelemelerinde; teknikler ve yaklaşımlar ağırlıklı olmak üzere, birçok yöntem, teknik, yaklaşım ve model incelenmiştir. Bu çalışmalarda; kalıcılık, motivasyon, tutum, değer, beceri, inanç, algı ve farkındalık üzerindeki etkiler incelenmiştir. Vatandaşlık eğitimi konusunda iyi vatandaşlık, dijital vatandaşlık, küresel vatandaşlık, kimlik inşası ve vatandaşlık bilinci ele alınmıştır. Teknoloji entegrasyonu konusunda ise internet tabanlı uygulamalar ve çoklu ortam tasarımları kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre tezlerin yıllara göre dağılımının, 2012-2013 yılları haricinde birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 2018-2019 yıllarında çıkan tezlerin sayılarının arttığı ve bu yılların konuyla ilgili en çok tezin tamamlandığı yıllar olduğu ifade edilebilir. Ele alınan doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Gazi, Atatürk ve Marmara üniversitelerinden çıkan tezlerin, diğer 17 üniversiteden çıkan tezlerin toplamından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi konusunda diğer üniversitelerin, nicelik yönünden sözü edilen üç üniversitenin gerisinde olduğu yorumu yapılabilir. Bu durumun ortaya çıkışında sözü edilen üç üniversitenin, ilgili alanlardaki lisansüstü eğitim geçmişleri itibarıyla, akademik alt yapı ve olanaklarının diğer üniversitelere göre daha iyi oluşunun etkili olduğu düşünülmektedir.

Yazılan tezlerin konu alanları incelendiğinde; sosyal bilgiler eğitiminde “algı, tutum, görüş, eğilim, akademik başarı incelemeleri” ve “öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililik incelemeleri” faaliyetlerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Şahin ve diğerlerinin (2011) 1990-2010 yılları arasındaki sosyal bilgiler eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerini inceledikleri araştırmaları, en çok çalışılan konu alanının öğretim yöntem ve tekniklerinin incelemeleri olduğunu göstermektedir. Tarman ve diğerlerinin (2010) 1994-2010 yılları arasındaki lisansüstü tezleri, Duman ve İnel’in (2019) 2008-2014 yılları arasında yüksek lisans tezlerini incelediği araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, geçen süre boyunca çalışılan konu alanı eğiliminin benzerliğini koruduğu söylenebilir. Akaydın

ve Kaya'nın (2015) 2000-2013 yılları arasında yayımlanmış olan makaleleri incelediği araştırmaları da sosyal bilgiler alanında en çok çalışılan konulardan birinin öğretim yöntemlerinin etkililiği olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında lisansüstü tezlerle makalelerin de benzer eğilimlere sahip olduğu söylenebilir. Faaliyetlerin tamamı göz önünde bulundurulduğunda tezlerin %71 gibi bir çoğunluğunda, çeşitli değişkenlere (algı, tutum, eğilim, görüş, başarı) yönelik etki araştırmalarının yapıldığı gözlenmiştir. Tezlerin %40'ına yakınında sosyal bilgiler öğretimine yönelik program geliştirme, etkinlik geliştirme ve bunları uygulama gibi girişimlerde bulunulmuştur. Yazılan tezlerin küçük bir kısmında ise (%16) ise araştırmacılar sosyal bilgiler öğretim programını inceleme-değerlendirme faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Canbulat ve diğerlerinin (2016) 1936-2015 yılları arasında ABD ve Kanada’da sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmaları; tezlerde gerçekleştirilen en yüksek orandaki faaliyetin (%37), sosyal bilgiler eğitimi programlarının etkililiğine ilişkin derinlemesine incelemeler olduğunu göstermektedir.

Araştırmacıların yaklaşık üçte biri (40), tezlerinde kullanacakları standardize ölçme araçlarını kendileri geliştirmiş ya da uyarlamışlardır (Ölçek uyarlayan çalışmaların birkaç tane olduğunu belirtmekte yarar vardır). Ancak incelenen toplam 125 araştırmadan yalnızca 22 tanesi 300 üzeri örneklem sayısına ulaşmıştır. Ölçek geliştirme aşamalarında kullanılacak örneklem sayılarının 300’ün üstü olması gerekliliği (Guadagnoli & Velicer, 1988) göz önünde bulundurulduğunda, çalışmalarda faktör analizi için yeterli örneklem sayılarına ulaşılmadığı yorumu yapılabilir. Bu araştırma kapsamında; geliştirilen ya da uyarlanan ölçeklerde ölçek geliştirme ve uyarlama ölçütlerinin ne düzeyde karşılandığıyla ilgili bir inceleme yapılmamıştır. Alanyazında konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelenerek mevcut durum hakkında bilgi sahibi olunabilir (Boztunç Öztürk, Eroğlu & Kelecioğlu, 2015; Gül & Sözbilir, 2015; Kaya Uyanık vd., 2017; Şahin & Boztunç Öztürk, 2018).

Tezlerin yöntem ve desenleri incelendiğinde, çalışmalarda deneysel girişimlere çok fazla yer verildiği söylenebilir. Araştırmalarında nicel yöntemleri kullanan araştırmacıların yarısından fazlası deneysel çalışmalar yapmışlardır. Nitel boyutta ise %40’a yakın bir oranda durum çalışmasına yer verilmiştir. Çalışmasında eylem araştırmasını kullanan araştırmacıların oranı ise %13’lerde kalmıştır. Öğretmen araştırması olarak da tanımlanan eylem araştırmalarının, tezlerde kullanım oranının oldukça az olduğu söylenebilir. Eylem araştırmalarının uzun soluklu, kapsamlı ve çaba gerektiren araştırmalar olması sebebiyle bu araştırmaların tercih edilme oranının az olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceye paralel olarak Beyhan (2013), eylem araştırmalarının çok zaman alması, geç sonuçlanması veya sonuçlanamaması gibi durumlardan dolayı araştırmacılar için cazip olmayabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, incelenen araştırmalarda etnografya (1), fenomenoloji (5) araştırmalarının pek tercih edilmediği, temellendirilmiş kuram (0) araştırmasının da hiç kullanılmadığı söylenebilir. Oysa sosyal bilgiler araştırmalarında eleştirel teoriye

dönük girişimlerin daha fazla yer alması gerektiği düşünülmektedir. Son olarak, araştırmaların %23'ünde yalnızca nicel, %20'sinde yalnızca nitel yöntem kullanılmıştır. Geriye kalan araştırmaların ise tamamında karma yöntem kullanılmıştır. Bu bakımından, ele alınan tezlerde karma yöntem kullanımına önem verildiği ifade edilebilir. Canbulat ve diğerlerinin (2016) çalışması, ABD ve Kanada'da yazılan tezlerin büyük bir çoğunluğunun mevcut durumu inceleyen (tarama) araştırmalar olduğunu, araştırmacıların tezlerinde nicel yöntemleri çok az kullandıklarını göstermektedir. Bu açıdan Türkiye'deki tezlerin ABD ve Kanada'dakilerle farklılıklar gösterdiğini söylemek mümkündür.

Tezlerde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde nicel boyutta; tutum, algı, eğilim, beceri testlerinin (%52) ve çoktan seçmeli başarı testlerinin (46,4) ağırlıklı olarak kullanıldığı söylenebilir. Buradan hareketle standardize ölçme araçlarının kullanım oranının yüksek olduğu ifade edilebilir. Nitel boyutta ise ağırlıklı olarak görüşmelerden (60,8) ve dokümanlardan (%39,2) yararlanılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının ise düşük olduğu (%12) gözlenmiştir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013), Türkçe eğitimi alanına yapılan araştırmalarda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklığının oldukça az olduğunu (%3,5) belirlemişlerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları geleneksel uygulamalara göre daha fazla iş yüküne neden olmaktadır (Çelikkaya, Karakuş & Öztürk Demirbaş, 2010). Bununla birlikte bu araçların; ilişkisel karşılaştırmalarda kullanılabilmesi için standardize edilmesi gerekliliğinin, aracın tercih edilme oranını azalttığı düşünülmektedir.

2014 yılında tamamlanmış olan bir tezde ölçme aracı olarak EEG kullanılmıştır. Geçen 5 yıl sürede buna benzer herhangi bir girişimde bulunulmadığı gözlenmiştir. Eğitim araştırmalarında EEG ölçümü, göz takibi, nabız sayımı, deri iletkenliği gibi fizyolojik verilerin de kullanılmaya başlandığı ifade edilebilir (Crone & Van der Molen, 2007; Morrison, Rozak, Gold & Kay, 2019; Örün & Akbulut, 2019). Bu verilerin öğrenme-öğretmeyle ilgili yeni keşiflere kapı aralayacağını söylemek mümkündür. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitimi konusunda, bu verilerin de incelendiği araştırmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi konusundaki tezlerin yaklaşık %70'ini ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. İlkokul düzeyinde yapılan çalışmalarda ise bu oran yaklaşık olarak %30'dur. Arada büyük bir fark var gibi görünse de, ilkokul düzeyinde bir sınıf (4. sınıf), ortaokul düzeyinde ise üç sınıf (5., 6., 7. sınıflar) olduğu göz önünde bulundurulduğunda yapılan araştırmaların düzeye göre dağılımının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tezlerde kullanılan veri analizleri incelendiğinde; nicel boyutta betimsel istatistiklerin, varyans analizlerinin, parametrik olmayan testlerin, faktör analizlerinin, regresyon analizlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. İncelenen tezlerde; yapısal eşitlik modellemeleri, yol analizleri, kümeleme analizi vb. analizlere rastlanmamıştır. Nitel boyutta ise içerik analizinin ve betimsel analiz kullanıldığı

gözlenmiştir. Bunun haricinde yalnızca bir araştırmada konuşma çözümlemesine yer verilmiştir. Bu bulgu yukarıdaki paragraflarda bahsedilmiş olan “tezlerde kullanılan yöntemler” bulgusuyla birlikte düşünüldüğünde, üzerine tartışılması gereken bir tablo ortaya çıkmaktadır. Yazılan tezlerde alışılacağı denilebilecek yöntemlerin ve analizlerin kullanıldığı, mevcut eğilimlerin dışına çıkılmadığı düşünülmektedir. Barton’ın (2006, s.5) konuyla ilgili şu görüşlerinin önemli olduğu söylenebilir. *Sosyal bilgiler araştırmacıları alanın farklı bakış açılarına ve yenilikçi yaklaşımlara kapalı olduğunu düşünüyorlarsa yöntemlerin tartışmaya açılması olası değildir. Diğer taraftan; araştırmacıların farklı bakış açılarını uygulama girişimlerinin “hatalı” olarak nitelendirilmesi de bu girişimlere ket vuracaktır. Her iki durum da yöntemlerin tartışmaya açılmasının önünde engel oluşturmaktadır. Kim “yersiz ve bölücü” olarak nitelendirileceğini bile bile araştırma yöntemlerini tartışmak ister ki?* Tezlerdeki mevcut eğilimlerin devam ediyor olmasında Barton’ın değindiği etmenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Tarman ve diğerleri (2010) araştırmalarında sosyal bilgiler alanında farklı düşünme yolları ve araştırma konuları üzerinde durularak alanın geliştirilmesi, araştırmacıların özgün konulara yönlendirilmesinin gerekliliğini benzer biçimde ifade etmektedirler.

Araştırma bulguları tezlerde; beceri eğitimi, değer eğitimi, program geliştirme, program değerlendirme, öğretim yöntem-teknik-yaklaşım ve modellerinin etkililik incelemeleri ve eğitimde teknoloji entegrasyonu konularında çalışmalar yapıldığını göstermektedir. Beceri eğitimi konusunda birçok beceri çalışılmakla birlikte; dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, politik okuryazarlık, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, sosyal katılım gibi becerilerin çalışılmadığı gözlenmiştir. Benzer biçimde değer eğitiminde; adalet, bağımsızlık, barış, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük tasarruf gibi değerlere çalışmalarda yer verilmemiştir. Teknoloji entegrasyonu konusunda yalnızca internet tabanlı uygulamalar ve çoklu ortam tasarımları kullanılmıştır. Geçit ve Kartal (2010) da sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine yaptıkları incelemede bilgisayar destekli sosyal bilgiler eğitimi konulu çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmış ve yeni teknolojilerin incelenmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik gibi uygulamalar sosyal bilgiler öğretimine oldukça uygun olmasına rağmen, bu uygulamalara ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Sözü edilen uygulamaların alandaki etkililiği üzerine incelemeler yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

İncelenen tezlerde, eylem araştırmalarının kullanım oranlarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen araştırması olarak da tanımlanan bu araştırmaların kullanımının yaygınlaştırılmasının sosyal bilgiler eğitimi konusuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer biçimde; etnografya, fenomenoloji ve temellendirilmiş kuram araştırmalarına da tezlerde yer verilmesinin olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

İncelenen tezlerin yalnızca birinde, fizyolojik ölçümler gibi, farklı veri toplama çalışmalarına yer verildiği gözlenmiştir. Araştırmalarda fizyolojik verilerin de kullanılmasının sosyal bilgiler eğitimine farklı bakış açıları kazandıracağı söylenebilir.

Araştırmaların ölçek geliştirme ve uyarlama faaliyetlerinde yeterli örneklem sayısına ulaşılmadığı gözlenmiştir. Yazılan tezlerde, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri konusunda daha titiz olunması gerektiği söylenebilir.

İncelenen araştırmalarda alışlageldik yöntemler ve veri analizlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı gözlenmiştir. Mevcut eğilimlerin dışına çıkılmasının alanyazına farklı bir bakış açısı sunarak, katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Eğitimde teknoloji kullanımı konusunda; sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi uygulamalara ilişkin çalışmaların yapılmadığı gözlenmiştir. Sosyal bilgilerin doğasına oldukça uygun olan bu uygulamaların etkilerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yapılan araştırmada çıkar çatışmasına yaşanan kişi ya da kurum olmadığı beyan edilmiştir. Yazar tüm etik kurallara uyduğunu bildirmiştir.

Kaynakça

- Akaydın, B., & Kaya, S. (2015). Türkiye’de ilkökul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30) , 251-264. <https://dergipark.org.tr/pub/mkusbed/issue/19576/208755>
- Akbas, Y., Colak, K., & Durmus, S. (2020). Content analysis regarding the studies on values and values education in social studies education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 282-301. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2020.02.018>
- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye’deki yeri. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Eds.) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar - I* (1. baskı, s. 2-21) içinde. Pegem Akademi.
- Barr, R.D., Barth, J.L., & Shermis, S.S. (1978). *Defining the social studies*. Palm Springs, ETC Publications.
- Barton, K.C. (2006). Introduction. In Keith C. Barton (Ed.). *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives* (1st ed., pp. 1-10). Information Age Publishing.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırma Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Bolton, N. (2008). *Social studies education in the context of standards based education reform* (Order No. 3308486) [Doctoral dissertation, Louisville University- Kentucky]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Boztunç Öztürk, N., Eroğlu, M.G., & Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarılama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4091>
- Canbulat, T., Avcı, G., & Sipahi, S. (2016). ABD ve Kanada’da sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 351-370.
- Chapin, J.R. (2006). *Elementary social studies: A practical guide* (6th Ed.). Pearson Education.
- Chislett, A. (2008). *Using film to explore high school students’ cultural attitudes in social studies* (Order No. MR41997) [Master dissertation, Memorial University of Newfoundland- Newfoundland]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Crone, E.A., & Van Der Molen, M.W. (2007). Development of decision making in school-aged children and adolescents: Evidence from heart rate and skin conductance analysis. *Child development*, 78(4), 1288-1301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01066.x>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Dilek, A., Baysan, S., & Öztürk, A.A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yayımlanan tezlerin araştırılması: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/38760/331020>
- Duman, A., & İnel, Y. (2019). Review of master's theses in the field of social studies education between 2008 and 2014. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 66 - 73. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070109>
- Geçit Y., & Kartal, A. (2010, November 11-13). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya, Türkiye. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/19.pdf>
- Guadagnoli, E., & Velicer, W.F. (1988). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.265>
- Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4070>
- Güleç, S. (2020). The analysis of the concept of empathy skill in postgraduate social studies theses. *International Education Studies*, 13(5), 24-34. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n5p24>
- Güleç, S., & Hüdavendigar, M. N. (2020). Examination of the postgraduate theses prepared under the title of literacy skills in the field of social studies education. *International Journal of Humanities and Research*, 4(3), 24-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhar/issue/52575/692095>

- Kaya Uyanık, G., Güler, N., Taşdelen Teker, G., & Demir, S. (2017). Türkiye’de eğitim alanında yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarının uygunluğunun çok yüzeysel rasch modeli ile incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(2), 183-199. <https://doi.org/10.21031/epod.291367>
- Kayaalp, F., & Karameşe, E.N. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında hazırlanan “Vatandaşlık” konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 744-785. <https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.020>
- Köksal, H. (2016). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı. R. Turan, T. Yıldırım (Eds.) *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (1. baskı, s. 35-57) içinde. Anı Yayıncılık.
- Maxim, G.W. (2006). *Dynamic for social studies for constructivist classrooms inspiring tomorrow’s social scientists*. Merrill Prentice Hall.
- Morrison, A.L., Rozak, S., Gold, A.U., & Kay, J. E. (2019). Quantifying student engagement in learning about climate change using galvanic hand sensors in a controlled educational setting. *Climatic Change* 159, 17-36. <https://doi.org/10.1007/s10584-019-02576-6>
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018) . *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15) , 948-973. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510136>
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132. https://www.researchgate.net/profile/Sahin_Oruc/publication/228778499_SOSYAL_BILGILER_OGRETIMI_ALANINDA_YAPILAN_TEZ_CALISMALARI/links/56b36fa008ae2c7d5caede28.pdf
- Öner, G., & Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34 (2) , 13-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/37026/424747>
- Örün, Ö., & Akbulut, Y. (2019). Effect of multitasking, physical environment and electroencephalography use on cognitive load and retention. *Computers in Human Behavior*, 92, 216-229002E. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.027>
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1.baskı, s. 2-30) içinde. Pegem Akademi.
- Ross, E.W., Mathison, S., & Vinson. K D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. E. Wayne Ross (Ed.). In *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities* (1st ed., pp. 25-50), State University of New York Press.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M.D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In D. Jorde, & J. Dillon (Eds). *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective* (1st ed., pp. 341-374). Sense Publishers.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. baskı, s. 41-55) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Spring, J. (2005). *The American School: 1642-2004* (6th Ed.). Mc Graw Hill.

- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430. <https://doi.org/10.3102/0034654308326349>
- Şahin, M., Göğebakan Yıldız, D., & Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 96–121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/19097/202614>
- Şahin, M., & Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863>
- Tarman, B., Acun, Ç., & Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223432>
- Tarman, B., Güven, C., & Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 391-410.
- Varişoğlu, B., Şahin A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1609>
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. Baskı, s. 230-245) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ekler

Ek 1.

Araştırmada kullanılan tezler

Ablak, 2017	Akhan, 2010	Akinci, 2011	Akkaya, 2014	Akpınar, 2011	Akşit, 2016
Aktepe, 2010	Alan, 2014	Altınok, 2019	Arcagök, 2016	Arsıntaş, 2015	Atalay, 2014
Avcı, 2019	Ay, 2018	Aydemir, 2011	Balbag, 2016	Bayır, 2015	Beldağ, 2012
Bengiç, 2015	Bilici, 2018	Bozdoğan, 2018	Budak, 2012	Bulut, 2016	Bulut, 2018
Canbulat, 2014	Cevger, 2019	Çarıkcı, 2019	Çatak, 2014	Çelen, 2018	Çelik, 2016
Çelik, 2017	Çelikan, 2010	Çengelci, 2010	Çetin, 2018	Çimşir, 2019	Çırak, 2015
Çoban, 2016	Çolak, 2015	Daşdemir, 2019	Demir, 2011	Demir, 2018	Dere, 2017
Demirezen, 2011	Durmaz, 2019	Elikesik, 2013	Er, 2015	Erbil, 2019	Erdoğan, 2018
Gezer, 2016	Göfner, 2017	Gümüş, 2016	Gürbüz, 2018	Gürel, 2018	Gürgil, 2016
Gürkan, 2016	Hamarat, 2014	Hayirsever, 2010	İlhan, 2016	İlhan, 2013	İnel, 2014
Kafadar, 2019	Kan, 2012	Kansu, 2015	Kaptan, 2015	Kara, 2013	Karadeniz, 2012
Karaduman, 2011	Kardaş İşler, 2019	Kartal, 2017	Katılmış, 2010	Kaymakçı, 2010	Kılcan, 2013
Kırıkçı, 2017	Koca, 2014	Koçoğlu, 2012	Kuru, 2016	Meral, 2018	Merç, 2017
Mertol, 2014	Nayci, 2017	Oğuz, 2013	Önger, 2019	Öteleş, 2019	Özdiyar, 2015
Özel, 2013	Özensoy, 2011	Özkaral, 2015	Öztürk, 2011	Özunal, 2015	Özür, 2010
Pala, 2019	Palaz, 2017	Polat, 2016	Sabancı, 2014	Sarı, 2019	Sarıtepeci, 2016
Seçgin, 2012	Selanik Ay, 2010	Serin, 2014	Sezginsoy, 2011	Sönmez, 2010	Şekerci, 2018
Şener, 2013	Tahiroğlu, 2011	Taneri, 2017	Tarhan, 2018	Taş, 2016	Taşyürek, 2017

Taze, 2018	Torun, 2015	Tural, 2011	Turgut, 2018	Türe, 2018	Türk, 2017
Ulusoy, 2015	Uygun, 2012	Uysal, 2010	Ünlü, 2012	Yakar, 2019	Yasul, 2019
Yalar, 2010	Yeşiltaş, 2010	Yılar, 2015	Yıldız, 2015	Yontar, 2013	

* Araştırmaya dâhil edilen tez sayısının fazlalığından tezlerin isimlerine yer verilememiştir.

Ek 2. Yayın sınıflama formu

KÜNYE					
Tezin Adı					
Yazar					
Yıl					
Üniversite					
A. KONU					
<input type="checkbox"/> 1. Tutum / Algı/ Görüş vs. İncelemeleri <input type="checkbox"/> 2. Öğretim Kuram ve Model Etkililiğinin İncelenmesi		<input type="checkbox"/> 3. Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğinin incelenmesi <input type="checkbox"/> 4. Öğretim Materyalleri Üzerine Araştırmalar		<input type="checkbox"/> 5. Program İnceleme/ Değerlendirme <input type="checkbox"/> 6. Program Geliştirme- Uygulama	
		<input type="checkbox"/> 7. Etkinlik Geliştirme- Uygulama <input type="checkbox"/> 8. Ölçek Geliştirme/ Uyarlama		<input type="checkbox"/> 9. Alanyazın / Doküman İncelemesi <input type="checkbox"/> 10. Diğer:	
B. METOD / TASARIM					
NİCEL		NİTEL		KARMA	
Deneyssel <input type="checkbox"/> 1. Gerçek Deneyssel <input type="checkbox"/> 2. Yarı Deneyssel <input type="checkbox"/> 3. Deney Öncesi		Deneyssel Olmayan <input type="checkbox"/> 4. Betimsel Tarama <input type="checkbox"/> 5. İlişkisel Tarama <input type="checkbox"/> 6. Karşılaştırma		Etkileşimli <input type="checkbox"/> 7. Etnografya <input type="checkbox"/> 8. Fenomenoloji <input type="checkbox"/> 9. Durum Çalışması	
		Etkileşimsiz <input type="checkbox"/> 10. Eylem Araştırması <input type="checkbox"/> 11. Temellendirilmiş Kuram <input type="checkbox"/> 12. Betimsel Araştırma		<input type="checkbox"/> 13. Yakınsayan Paralel <input type="checkbox"/> 14. Açıklayıcı (Nitel+Nitel) <input type="checkbox"/> 15. Keşfedici (Nitel+Nitel) <input type="checkbox"/> 16. İç İççe <input type="checkbox"/> 17. Dönüştürücü <input type="checkbox"/> 18. Çok Aşamalı	
C. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI			D. ÖRNEKLEM		
1. Anket <input type="checkbox"/> 1. Açık Uçlu <input type="checkbox"/> 2. Likert <input type="checkbox"/> 3. Diğer			<input type="checkbox"/> 1. Birinci Kademe <input type="checkbox"/> 2. İkinci Kademe <input type="checkbox"/> 3. Öğretmen <input type="checkbox"/> 4. Öğretmen Adayı <input type="checkbox"/> 5. Veli <input type="checkbox"/> 6. Yönetici <input type="checkbox"/> 7. Akademisyen		
2. Başarı Testi <input type="checkbox"/> 1. Açık Uçlu <input type="checkbox"/> 2. Çoktan Seçmeli <input type="checkbox"/> 3. Diğer <input type="checkbox"/> 3. Tutum, Algı, Eğitim, Beceri Testleri			Büyüklik <input type="checkbox"/> 1. 1-10 <input type="checkbox"/> 2. 11-30 <input type="checkbox"/> 3. 31-100 <input type="checkbox"/> 4. 101-300 <input type="checkbox"/> 5. 301-600 <input type="checkbox"/> 6. 601-1000 <input type="checkbox"/> 7. 1000+		
4. Görüşme <input type="checkbox"/> Yapılandırılmış <input type="checkbox"/> Yarı-yapılandırılmış <input type="checkbox"/> Yapılandırılmamış					
5. Gözlem <input type="checkbox"/> Katılımcı <input type="checkbox"/> Katılımcı Olmayan <input type="checkbox"/> 6. Alternatif Değerlendirme Araçları (Portfolio, Kavram haritası vs.) <input type="checkbox"/> 7. Doküman <input type="checkbox"/> 8. Diğer			E. ÖRNEKLEME YÖNTEMİ <input type="checkbox"/> 1. Seçkisiz <input type="checkbox"/> 2. Kolay Erişilebilir <input type="checkbox"/> 3. Amaçlı		
F. VERİ ANALİZİ					
NİCEL		NİTEL			
Betimsel İstatistik <input type="checkbox"/> 1. Frekans/ Yüzde / Ortalama-SS vs.		Kestirimsel <input type="checkbox"/> 2. t-Test <input type="checkbox"/> 3. Korelasyon <input type="checkbox"/> 4. ANOVA <input type="checkbox"/> 5. ANCOVA <input type="checkbox"/> 6. MANOVA <input type="checkbox"/> 7. Faktör Analizi <input type="checkbox"/> 8. Regresyon <input type="checkbox"/> 9. Non-parametrik <input type="checkbox"/> 10. Diğer.....		<input type="checkbox"/> 11. İçerik Analizi <input type="checkbox"/> 12. Betimsel Analiz <input type="checkbox"/> 13. Diğer.....	

Extended Abstract

Social changes force us to change our perspective on both the content and teaching of the social studies education over time. At the same time social studies curriculum continues its development from past to present (Bolton, 2008; Spring, 2005; Öztürk, 2009). This development is based on the accumulation of knowledge in the literature. There are many studies on the teaching of the social studies course, which has played such a big role in preparing the individual for life and bringing them into society. Some of these studies are PhD theses in the field. The study of Tarman, Güven and Aktaşlı (2011) shows that many researchers who have prepared a PhD thesis in the field of social studies education are academicians at universities. In other words, these studies are used to get the title of PhD and to take place in the academy. At the same time these studies are long-term, comprehensive and subject to the supervision of the advisors, thesis committees and juries. In addition, these studies reflect the trends of the relevant departments in universities and lead new studies and educational policies (Canbulat, Avcı & Sipahi, 2016) in the field of social studies teaching. For the aforementioned reasons, in this study, it was decided to investigate doctoral theses on social studies teaching. It is thought that determining the trends in the theses and drawing a framework about the current situation may contribute to the literature.

The aim of the study is to investigate the trends between the years 2010-2019 conducted research in the doctoral theses in Social Studies Education in Turkey. For this purpose, theses were evaluated in terms of the year, university, subject, method, data collection tools, sample, data analysis and study topics. With this study, the current status and trends of theses on social studies teaching were tried to be revealed. Suggestions were made for the further researches.

The research was designed as a descriptive content analysis study. Descriptive content analysis studies are defined as systematic studies in which researches on a specific subject are examined, common trends in these researches are determined, and research results are evaluated (Çalık & Sözbilir, 2014; Sözbilir, Kutu & Yaşar, 2012; Suri & Clarke, 2009). In this study, PhD theses in the field of social studies teaching in the last 10 years are examined and it is aimed to reveal a framework related to the field. In this context, it is appropriate to design the research as a descriptive content analysis study. In the study, PhD theses in the National Thesis Center that are open access and prepared in the last 10 years related to social studies education are examined. Keywords used in literature review; “Social Studies”, “Social Studies Lesson”, “Social Studies Education”, “Social Studies Teaching”, “Social Studies Curriculum”. The keywords were searched in title, keywords and subject sections. Thus, although not included in the thesis title, nine theses made within the scope of the social studies lesson could be included in the study. 125 doctoral theses that meet the criteria were used in the study (The list of theses used in the study is given in Appendix 1). The Publication Classification Form (See Appendix 2), which was

developed by Sözbilir et al. (2012) and made some changes by the researcher, was used in collecting the research data. There are seven sections in the form that contain information such as the thesis's identity, subject area, method-design, data collection tools, sample, sampling method, data analysis. A separate form was filled in for each thesis examined. One of every three randomly selected forms were submitted to the confirmation of another area specialist. Changes were made when necessary to ensure consensus. Research data were analyzed using content analysis and presented with graphs and figures.

Findings show that in the majority of the theses, impact researches on various variables were conducted and experimental attempts were made. In qualitative dimension, case studies were generally preferred; action research, ethnography, phenomenology and grounded theory were not preferred. Skills such as digital literacy, media literacy, political literacy, awareness of stereotypes and prejudice, using evidence, social participation have not been studied in skill training. Values such as justice, independence, peace, solidarity, sensitivity, honesty and saving were not take place in value education subject. Internet-based applications and multimedia deigns were used in technology integration subject. Although applications such as augmented reality and virtual reality are quite suitable for teaching social studies, they have not been studied.

It has been observed that conventional methods and data analysis are used predominantly in the investigated studies. It is thought that going beyond the current trends will contribute to the literature by providing a different perspective.

Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programlarındaki Değişim Üzerine Araştırmalar: Bir Meta-Sentez Çalışması

Yasemin Karsantık*, Esed Yağcı**

Makale Geliş Tarihi: 01/09/2020

Makale Kabul Tarihi: 01/04/2021

DOI: 10.35675/befdergi.789014

Öz


Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişiklikleri ele alan nitel araştırmaların bulgularını sentezleyerek programda gerçekleştirilen değişikliklerin araştırmalarda hangi boyutlarıyla ele alındığını ortaya koymaktır. Meta-sentez yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada Noblit ve Hare (1999) tarafından önerilen meta-sentez süreci izlenmiştir. Çalışmada ulusal ve uluslararası veri tabanlarından, çeşitli anahtar kelimeler kullanılarak belirli dahil etme-dışlama ölçütleri doğrultusunda elde edilen 10 nitel araştırma sistematik olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretim programlarında yapılan değişikliklere odaklanan araştırmaların üç boyutu ele aldığı ortaya konulmuştur. Değişen öğretim programını uygulama boyutunda öğretmenlerin aktarıcı, yorumlayıcı ve eklektik öğretmen profili sergilediği görülmüştür. Değişen öğretim programlarını uygulamayı etkileyen faktörler boyutunda araştırmaların öğretmen, öğrenci, öğretim programı, kaynaklar, okul-sınıf olanakları ve ders saati gibi diğer faktörlere odaklandığı belirlenmiştir. Son olarak bazı araştırmaların önceki öğretim programı ile yenilenen öğretim programını farklı boyutlarda karşılaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının öğretim programlarındaki değişim sürecini daha iyi anlayabilmek için ihtiyaç duyulabilecek çalışma alanları konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.


Anahtar Kelimeler: İngilizce dersi öğretim programı, meta-sentez, öğretim programının değişimi, program uygulama

Research on English Language Curriculum Change in Turkey: A Meta-Synthesis Study

Abstract

The purpose of the current study was to synthesize qualitative research findings on English language curriculum change in Turkey and find out which dimensions of curriculum change were addressed. Meta-synthesis process proposed by Noblit and Hare (1999) was followed in the study. 10 qualitative research obtained from national and international databases based on certain inclusion-exclusion criteria were systematically examined in the study. The results showed that qualitative research on English language curriculum change addressed three

* Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Trabzon, Türkiye, ybaykin@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5261-0295 

** Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye, esed@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5418-1172 

Kaynak Gösterme: Karsantık, Y., & Yağcı, E. (2021). Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim üzerine araştırmalar: Bir meta-sentez çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 625-654.

dimensions. In the dimension of curriculum implementation, teachers were found to have transmission-oriented, interpretive, and eclectic profiles. In the dimension of factors affecting implementation, the research was found to focus on factors related to teacher, student, curriculum, resources, school-classroom facilities, and others. The last dimension was found to be comparison of previous and the new curriculum. The results are expected to contribute to research areas which will be needed to better understand curriculum change process.

Keywords: *Curriculum change, curriculum implementation, English language curriculum, meta-synthesis*

Giriş

Değişim süreci kişisel veya kurumsal birçok boyutu barındıran karmaşık bir süreçtir (Lamie, 2004). Eğitim bağlamında ise değişim öğrencilerin ne öğreneceğinden nasıl öğreneceğine, öğrendiklerinin nasıl değerlendirileceğine ve değişimin nasıl yönetileceğine kadar çeşitlilik göstermektedir (Duke, 2004). Planlı eğitsel değişim; neyin değişeceğini, değişimin uygulanmasını etkileyen etkenleri, değişimin uygulanma sürecini ve değişimden elde edilen sonuçları kapsamaktadır (Fullan, 1983). Bununla birlikte eğitsel değişim, öğretmen ve öğrencilerin düşünce ve davranışlarının değişimini gerektirerek yenilikleri anlamlandırmalarını ve uygulamalarını sağlamaktadır (Freeman, 2013). Eğitim bağlamındaki değişim alanlarından biri de öğretim programlarında yapılan yenileme çalışmalarıdır (Bümen, Çakar & Yıldız, 2014). Bu yenileme çalışmaları temelde öğrencilerin öğrenme yaşantılarını iyileştirmek (Cheng, 1994) ve eğitimde niteliği artırmak (Pešková, Spurná & Knecht, 2019) için yapılmaktadır. Değişen toplumsal koşullar öğrencilerden beklentileri değiştirerek öğrencilerin yeni yeterlikler edinmelerini gerektirmektedir; böylelikle öğretim programlarının zaman zaman değiştirilmesi veya yenilenmesi bir gereklilik haline gelmektedir (Anderson-Allen, 2010; Voogt & Pelgrum, 2005).

Özellikle değişimin ilk dönemlerinde yenilenen öğretim programlarıyla ilgili çok sayıda araştırma yapıldığını söylemek mümkündür. Diğer öğretim programlarında olduğu gibi İngilizce dersi öğretim programları da belirli aralıklarla yenilenmekte ve yenilenen öğretim programlarını konu edinen araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçların bütüncül şekilde ele alınması ilgili konuya ilişkin resmin bütününe görmek ve sonuçların eğitimle ilgili paydaşlara ne söylediğini anlamak açısından önemli görülmektedir. Bu konuda Erarslan (2019) İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin birçok araştırmayı inceleyerek programların uygulanmasını etkileyen faktörleri özetlemiştir. Ayrıca yabancı dil alanında program değerlendirme çalışmalarındaki eğilimi inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Özudoğru, 2018). Bununla birlikte Türkiye bağlamında alan yazında İngilizce öğretim programlarındaki değişime veya değişen programa odaklanan araştırmaları sistematik olarak inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın ise nitel araştırmalardan elde edilen bulguları sentezleme boyutuyla alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Daha detaylı ve zengin sonuçlar elde edilmesini sağlayan nitel araştırmaların sistematik olarak incelenmesi sayesinde öğretim programlarındaki

değişime yönelik kapsamlı bir anlayış kazanılacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişiklikleri farklı boyutlarıyla ele alan nitel araştırma bulgularını sentezleyerek programda gerçekleştirilen değişikliklerin araştırmalarda hangi boyutlarıyla ele alındığını ortaya koymaktır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların öğretim programlarındaki değişimi derinlemesine ele alan nitel araştırma bulgularının bütün olarak ne ifade ettiğini anlamak açısından alan yazına katkı sunması beklenmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçların, konuyla ilgili yapılmış olan nitel araştırmaların en çok hangi noktalara odaklandığını ve eksik olarak görülebilecek boyutların anlaşılmasını sağlayacağı ve değişim sürecini yöneten ve değişimi uygulayan politika yapımcılar ve öğretmenler gibi paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın öğretim programlarındaki değişim sürecini daha iyi anlayabilmek için ihtiyaç duyulabilecek çalışma alanları konusunda araştırmacılar için yol gösterici olacağı söylenebilir.

Öğretim Programlarında Değişim Süreci ve Modelleri

Alan yazın incelendiğinde öğretim programları bağlamında bir değişikliği içeren araştırmalarda yenilik, değişim veya reform kavramlarına rastlanmaktadır. Hem yenilik hem reform kavramları değişimin bir türü olarak görülmektedir. Fullan ve Pomfret (1977) öğretim programlarının öğelerinin tamamen değiştirilmesini yenileme olarak görürken Horn (2002) reformu programla ilgili sorun alanlarını iyileştirmeye yönelik bir kavram olarak kullanmaktadır. McNeil (2009) ise değişimi daha genel anlamda ele almakta ve değişimin; içeriği değiştirme, var olan öğretim yöntemlerine yenilerini ekleme, programı bütün olarak yenileme gibi farklı şekillerde gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada da daha kapsayıcı olması bakımından değişim ifadesi tercih edilmiştir.

Değişim süreci genellikle başlama, uygulama ve sürdürme olmak üzere üç aşamadan oluşur (Berman & McLaughlin, 1975; Fullan, 2007). Değişime yönelik kararın verildiği başlama aşaması yeniliğin niteliği, yeniliğe erişim, merkezi yönetim ve okul yönetimi, öğretmen, eğitim politikaları (Fullan, 2007), mali destek, ihtiyaçlar (Berman & McLaughlin, 1975) gibi faktörlere göre şekillenir. Uygulama aşaması değişimin yaşandığı ilk iki-üç yıllık deneyimleri kapsayan bir keşfetme sürecidir (Fullan, 2007; van den Akker, 1988) ve programın açıklık, uygulanabilirlik gibi özelliklerinden; okul yöneticisi, öğretmen gibi yerel özelliklerden; kaynaklar, toplumsal değişimler gibi dışsal faktörlerden (Berman & McLaughlin, 1975; Fullan, 1983, 2007); profesyonel gelişim gibi faktörlerden (Fullan, 1983) ve öğretmenlerin değişime yönelik tutum ve inançlarından (Karavas-Doukas, 1995) etkilenir. Sürdürme aşaması ise değişikliklerin sistemin bir parçası olmasına veya sistemden çıkarılmasına karar verilen aşamadır (Berman & McLaughlin, 1975; Fullan, 2007) ve uygulamayı etkileyen faktörlere bağlı olarak şekillenir (Fullan, 2007).

Öğretim programlarında gerçekleştirilen değişiklikleri Macdonald (2003) merkezi, tabandan tavana ve ortaklık; Kennedy (2013) ise mekanik, bireysel ve ekolojik olmak üzere üç modelle açıklamaktadır. Merkezi eğitim sistemlerinde öğretim programlarında yapılan değişiklikler eğitim yöneticileri ve politika yapıcıların kararlarına bağlıdır. Tabandan tavana doğru yapılan değişiklikler öğretmenler tarafından gerçekleştirilir ve öğretmenlerin değişen öğretim programlarını sahiplenmelerini sağlar. Ortaklık modelinde ise öğretim programlarındaki değişim eğitim yöneticileri, politika yapıcılar, program geliştirme uzmanları, öğretmen eğitimcileri, öğretmenler, veliler gibi paydaşların iş birliğine dayalı olarak gerçekleştirilir (Macdonald, 2003). Benzer şekilde Kennedy’ye (2013) göre hiyerarşik rollere dayanan mekanik değişimde öğretim programlarında ulusal ve büyük çaplı değişiklikler yapılır. Sınıf içi uygulamalara dayanan bireysel modelde öğretmen ve öğrenciler değişimde etkin bir rol üstlenir ve bu durum değişimin uygulamada daha etkili olmasını sağlar. Ekolojik model ise mekanik ve bireysel modelin güçlü yönlerinden yararlanarak eğitim sisteminin çeşitli düzeylerinde uzmanlığa dayalı roller çerçevesinde birlikte çalışarak değişiklik yapılmasını kapsar (Kennedy, 2013). Öğretim programlarını geliştirme çalışmalarının merkezden yürütüldüğü Türkiye’de de öğretim programlarını yenileme çalışmaları merkezi ve mekanik modelle yürütülmektedir.

Türkiye’de İngilizce Öğretim Programlarında Yapılan Yenileme Çalışmaları

Türkiye’de genel anlamda öğretim programlarında yapılan yenileme çalışmalarının son 25 yılı incelendiğinde hem eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin öğretim programlarına yansıdığı hem de öğretim programlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. 18 Ağustos 1997 tarihli resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren kanunla sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime geçilmesi (T.C. Resmi Gazete, 1997) ve 2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı yasa ile eğitimde 4+4+4 düzenlemesiyle zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) gibi sistemle ilgili değişiklikler öğretim programlarında birtakım değişiklikler yapılmasına yol açmıştır. 2004 yılında ise doğrudan ilköğretim programlarını yenilemeye dönük çalışmalar başlatılmış; programların temel yaklaşımı ve tüm öğelerinden büyük çaplı değişiklikler gerçekleştirilerek (Aşkar, Paykoç, Korkut, Olkun, Yangın & Çakıroğlu, 2005) yenilenen öğretim programlarının ilk olarak 9 il ve 120 okulda pilot uygulaması yapıldıktan sonra uygulamaya konulması sağlanmıştır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi [EARGED] Başkanlığı, 2005). Son olarak 2017 yılı başında öğretim programlarının ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde güncellenmesi için programlar kamuoyu görüşüne sunulmuş ve gerçekleştirilen düzenlemelerin ardından uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2017). İngilizce dersi öğretim programlarında da bu bağlamda çeşitli yenileme çalışmaları yapılmıştır.

1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte İngilizce dersi dört ve beşinci sınıflarda zorunlu ders haline getirilmiş ve İngilizce öğretim programlarında iletişim odaklılık vurgulanarak (Haznedar, 2010; Kirkgoz, 2007; Kırkgöz, 2008a) öğrencilerin dördüncü ve beşinci sınıftan itibaren yabancı dil öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarının artırılması amaçlanmıştır (Kırkgöz, 2008a). Ardından 1997 yılı İngilizce öğretim programı Avrupa Birliği standartlarına göre gözden geçirilerek (Kırkgöz, 2007) 2006 yılında yenilenen İngilizce öğretim programında İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerinin yeni yaklaşımlarla çağdaş hale getirilmesi amaçlanmıştır (Haznedar, 2010). 2012 yılında 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte İngilizce öğretiminin ikinci sınıftan itibaren başlamasına karar verilmiş ve İngilizce öğretim programları buna göre düzenlenmiştir (MEB, 2013). Son olarak 2017 yılında diğer tüm öğretim programları gibi kamuoyu görüşleri için askıya çıkarılan İngilizce dersi öğretim programları öğretmen, veli, akademisyen gibi paydaşların görüş ve önerileri doğrultusunda yenilenerek uygulamaya konulmuştur (MEB, 2017).

İngilizce dersi öğretim programlarında ne tür değişiklikler yapıldığını incelediği araştırmasında Civriz (2019) ortaöğretim 2002-2011-2014 ve 2017 İngilizce öğretim programlarında genel olarak konu-tema sayılarının ve ders saatlerinin azaltılması, programların yaklaşım, önerilen materyal ve yöntemlerinde değişiklikler yapılması, programda teknolojiye yer verilmesi gibi değişiklikler yapıldığını belirtmektedir. Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) son 15 yılda uygulanan İngilizce öğretim programlarını program tasarım ilkeleri açısından inceledikleri çalışmada hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde uygulanan öğretim programlarına dil eğitimi konusunda dünyadaki gelişmelerin yansıtılmaya çalışıldığı; ilköğretim programlarının esneklik dışındaki tasarım ilkelerine uygun olduğu ancak ders saatlerinin yetersiz olduğu; ortaöğretim programlarının ise iletişim odaklı yaklaşımı benimsemesine rağmen bu yaklaşımın uygulamaya yansıtılmadığı; esneklik, kapsam ve kullanılabilirlik gibi ilkelerin dikkate alınmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Değişen öğretim programlarının uygulamaya nasıl yansıdığı ise çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmaktadır.

Türkiye’de yenilenen İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanması

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişikliklere verdikleri tepkiler kişisel özelliklerinden, yenilikle ilgili farkındalık düzeylerinden, aldıkları eğitim ve dönütlerden, uygulamadaki sınırlılıklardan ve dış etkenlerden etkilenmektedir (Lamie, 2004). Değişime yönelik bu tepkilerin uygulamalara yansıdığı görülmektedir. Erarslan (2019) incelediği araştırmalara dayalı olarak Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörleri; öğretmenle ilgili faktörler (program bilgisi, hizmet içi öğretmen eğitimi, öğretmen yeterliği), öğrenme-öğretme sürecine ilişkin faktörler (öğretmen-öğrenci merkezlilik, etkinlik çeşitliliği, verimlilik) ve zaman sınırlılıkları, kalabalık sınıflar ve anadil kullanımı gibi diğer faktörler şeklinde özetlemektedir.

Kirkgöz (2010) 2005 yılında başlatılan program reformu bağlamında yenilenen İngilizce öğretim programlarının ortaöğretimdeki etkilerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin ders saatlerinin artırılması gibi öneriler sunarak yeni öğretim programının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabileceğini düşündüklerini ve yenilenen programı kendileri için profesyonel gelişim fırsatı olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Karaca (2018) 2013 yılında yenilenen İngilizce öğretim programının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi, küçük yaş grubundaki öğrenci ihtiyaç ve özelliklerini dikkate alması, öğrenci merkezli olması, etkinlik, öğretim stratejileri ve değerlendirme açısından çeşitlilik sunması açısından olumlu bulunduğunu belirtmiştir. Gürsoy ve Eken (2018) 4+4+4 sistemiyle birlikte 2013 yılında uygulamaya konulan ve çocuklara İngilizce öğretimini kapsayan program değişikliğine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin yenilenen öğretim programı konusunda programla uyumlu anlayışlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin programdaki değişime olumlu tepkiler verdikleri görülmektedir.

Diğer yandan Karaca (2018) 2013 yılında yenilenen İngilizce öğretim programının uygulanmasında, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları, kalabalık sınıflar, ders saatinin yetersizliği, hizmet içi eğitim olanaklarının yetersizliği gibi sorunlar olduğunu; 2017 yılında program yenilenirken bu sorunların dikkate alınmadığını belirtmiştir. İnceçay (2012) İngilizce öğretmenlerinin 1997 yılında uygulamaya geçirilen yabancı dil politikasının uygulanmasında karşılaşılan zorlukları; kalabalık sınıflar ve gerekli kaynakların sağlanamaması gibi uygulamaya dönük zorluklar olarak ortaya koymuştur. Son olarak Çarıkcioğlu (2019) 2017 yılında yenilenen ortaöğretim İngilizce öğretim programının uygulanmasını öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla incelediği çalışmada öğrencilerin motivasyon eksikliği, derse karşı ilgisizliği, ders kitaplarından duyulan memnuniyetsizlik, sınıf içinde ana dil kullanımı ve İngilizcenin günlük hayatta kullanılamaması gibi sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak alan yazında yer alan çalışmalarda İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik değişikliklerin genellikle olumlu karşılanmasına rağmen değişen İngilizce öğretim programlarının uygulanmasında sorunlar yaşandığı görülmektedir.

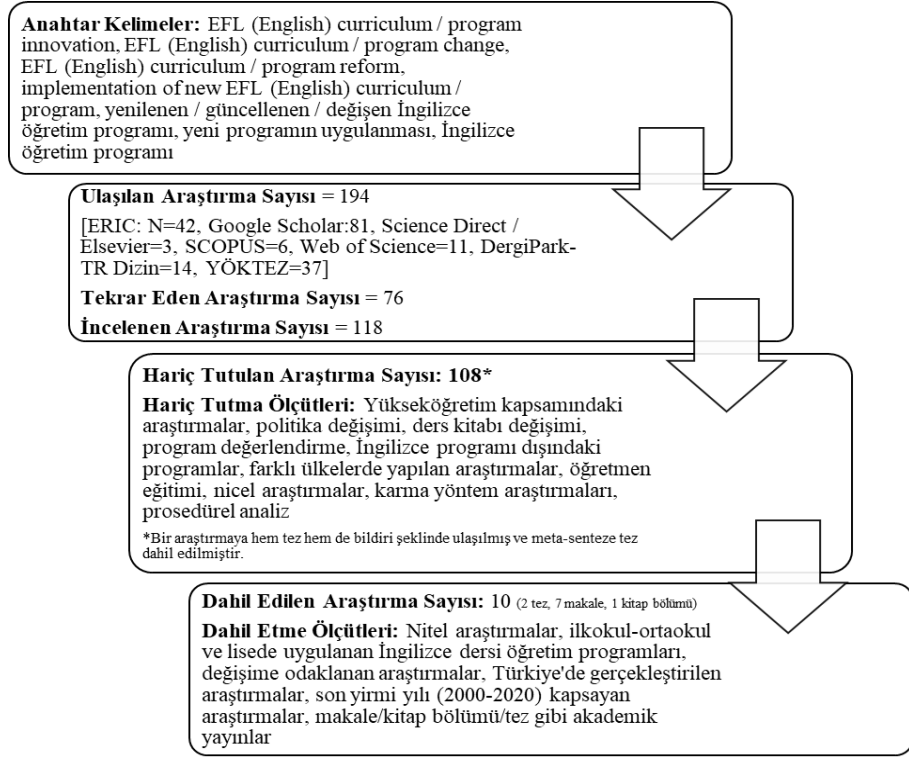
Yöntem

Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişime yönelik nitel araştırmaların incelendiği bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalardan elde edilen bilgi birikiminin bütüncül olarak anlaşılması bakımından önemli görülen meta-sentez (Erwin, Brotherson & Summers, 2011; Noblit & Hare, 1999), bir konu hakkında ortaya konulan nitel araştırma bulgularını sentezleyen (Zimmer, 2006) “keşfedici ve tümevarımsal araştırma deseni” (Hoon, 2013, s.523) olarak tanımlanmaktadır. Meta-sentez nitel kanıtları analiz etmeyi ve sentezlemeyi hedefleyen bir nitel araştırma türüdür (Hoon, 2013).

Noblit ve Hare (1999) meta-sentezin bir konu veya soruna duyulan ilgi ile başladığını, bu doğrultuda genel bir konu belirlemenin ardından nitel araştırma bulgularının birbirlerine dönüştürülmesi yoluyla sistematik karşılaştırmalar yapıldığını ifade etmektedir. Buna göre meta-sentez süreci (1) başlangıç-hazırlık, (2) ilgili araştırmalara karar verme, (3) araştırmaları okuma, (4) araştırmaların birbirleriyle ilişkilerini belirleme, (5) araştırmaları birbirine aktarma ve dönüştürme, (6) araştırmaları sentezleme ve (7) sentezi ifade etme üzere yedi aşamadan oluşmaktadır (ss. 110-113). Bu çalışmada başlangıç için konu, Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim hakkında yapılan nitel araştırmalar olarak belirlenmiştir. İlgili araştırmalara karar vermek için dahil etme-dışlama ölçütleri belirlenerek çeşitli veri tabanlarından alan yazın taraması yapılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda elde edilen araştırmalar çalışma kapsamında okunmuş, araştırmaların bulguları detaylı şekilde sayfa numaralarıyla not edilmiştir. Ardından nitel bulgular arasında benzerlik ve farklılıklara göre ilişkiler kurularak tema oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda nitel bulguları bütünleştirme ve karşılaştırma yoluyla üç tema oluşturulmuştur (Şekil 2). Temaların açıklamaları çalışmaya dahil edilen nitel araştırmalardan yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışma kapsamında izlenen adımlarla ilgili detaylı bilgilere veri toplama süreci-veri kaynakları ve veri analizi başlıkları altında yer verilmiş; bulgular bölümünde ise sentez ifade edilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Veri Kaynakları

Bu meta-sentez çalışmasında İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişime yönelik nitel araştırmalar sistematik olarak incelenmiştir. Bu bağlamda Ocak-Şubat 2020 tarihlerinde ilgili araştırmalar için tarama yapılmış; ERIC (Educational Resources Information Center), Google Scholar, Science Direct/Elsevier, SCOPUS, Web of Science, DergiPark-TR Dizin ve YÖKTEZ veri tabanlarından “EFL (English) curriculum / program innovation, EFL (English) curriculum / program change, EFL (English) curriculum / program reform, implementation of new EFL (English) curriculum / program, yenilenen / güncellenen / değişen İngilizce öğretim programı, yeni programın uygulanması, İngilizce öğretim programı” anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye’de yürütülen araştırmalar ele alındığından ERIC, Web of Science, Scopus ve Science Direct / Elsevier veri tabanlarında Türkiye filtresi kullanılmış; diğer veri tabanlarında Türkçe arama yapılmış veya Turkey ifadesi aramaya eklenmiştir. Son olarak zaman aralığı son yirmi yılı kapsayacak şekilde 2000-2020 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan araştırmalara ve dahil etme-dışlama ölçütleri doğrultusunda örnekleme alınan araştırma sayısına nasıl ulaşıldığına dair bilgilere Şekil 1’de yer verilmiştir:



Şekil 1. Veri kaynaklarına ulaşma süreci

Meta-sentez çalışmalarında örneklem (veri kaynakları) araştırma konusuyla ilişkisi doğrultusunda seçilen nitel araştırmalardır (Zimmer, 2006). Meta-sentez çalışmalarında ideal olan; meta-sentezin amacı kapsamında incelenecek olguya ilgili nitel araştırmalardan bir örneklem alma yoluna gitmektense ilgili tüm araştırmaları meta-senteze dahil etmektir (Barroso, Gollop, Sandelowski, Meynell, Pearce & Collins, 2003). Ancak nitel araştırmalar doğası gereği zengin bilgiler sunduğundan meta-senteze çok sayıda araştırmının dahil edilmesi derinlemesine analiz yapılmasına engel olabilmekte ve bulguların yorumlanmasında geçerliği tehdit edebilmektedir; bu bağlamda meta-senteze 10 araştırmadan fazlasını dahil edecek araştırmacıların daha katı sınırlar doğrultusunda araştırmaları incelemeleri gerekmektedir (Sandelowski Docherty & Emden, 1997). Benzer şekilde Bondas ve Hall (2007) nitel araştırmaların veri derinliği ve zenginliğini dikkate alarak araştırmacıların 10 ila 12 kadar nitel araştırmayı meta-sentez için örneklem büyüklüğü olarak yeterli gördüklerini belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen 10 nitel araştırmının meta-sentez için uygun sayıda olduğu görülmektedir.

Noblit ve Hare (1999) meta-sentezde yapılan yorumların genellenebileceğini, ancak “bir konunun kültürel bağlamlar arasında benzerlik ve farklılıklarını basit bir şekilde bir araya getirmenin anlamlı olmayacağını” (s. 110) belirtmektedir. Bu nedenle bu çalışmada değişen İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik nitel araştırmalar Türkiye bağlamından seçilerek yorumlanmıştır. Son olarak Finlayson ve Dixon (2008) meta-sentez çalışmalarında zaman aralığı ve yayın türü (tez, makale, vb.) gibi konularda verilen kararların çalışmaya dahil edilecek nitel araştırmaların sayısını etkileyeceğini ifade etmektedir. Meta-senteze dahil edilecek araştırmaların seçimi için yapılan alan yazın taramasında yalnızca makalelere ulaşmak yeterli olmayabilmektedir; tam metin raporlar, tezler, kitap bölümleri gibi türlerde yayınlara ulaşmak meta-sentezin derinliği açısından önemli görülmektedir (Walsh & Downe, 2005). Bu çalışmada ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler dışında iki tez ve bir kitap bölümüne de ulaşılarak çeşitliliğe gidilmiştir. Bu doğrultuda çalışmaya dahil edilen nitel araştırmalara yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Meta-senteze Dahil Edilen Nitel Araştırmalar

Araştırma	Araştırmanın Amacı	Öğretim Programı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi	Yayın Türü
Kırkgöz (2008a)	İngilizce öğretmenlerinin iletişim odaklı program değişikliğini nasıl uyguladıklarını ve uygulamalarını etkileyen faktörleri belirlemek	1997 (4. ve 5. sınıflar)	İlköğretim düzeyinde devlet okullarında görev yapan 50 İngilizce öğretmeni	Anket* Gözlem Görüşme	Tümevarım (Bilgileri düzenleme, sınıflama, kodlama, betimleme)	Makale
Kırkgöz (2008b)	İngilizce öğretmenlerinin 2003-2005 yılları arasında iletişim odaklı program değişikliğine yönelik öğretim uygulamalarını ve anlayış ve eğitimlerinin uygulamaları üzerindeki etkisini incelemek	1997 (4. ve 5. sınıflar)	İlköğretim düzeyinde devlet okullarında görev yapan 32 İngilizce öğretmeni	Görüşme Gözlem	Tümevarım (Bilgileri düzenleme, sınıflama, kodlama, betimleme, sentez)	Makale
Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016)	İngilizce öğretmenlerinin eylem odaklı yaklaşıma dayalı program değişikliğini nasıl	2012 (2. ve 3. sınıf)	İlköğretim düzeyinde devlet okullarında görev yapan 4 öğretmen	Gözlem Görüşme Doküman İnceleme si	Sürekli karşılaştırm a yöntemi	Makale

	uyguladıklarını keşfetmek					
Kırkgöz (2012)	İngilizce öğretmenlerinin değişen programla ilgili algılarını ve yeni programı nasıl uyguladıklarını incelemek	2005 (4. ve 5. sınıf)	İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 60 İngilizce öğretmeni	Anket** Gözlem Görüşme	Tümevarım	Kitap bölümü
Çelik ve Kasapoğlu (2014)	Okul yöneticilerinin çocuklara İngilizce öğretimi kapsamındaki program değişikliği konusundaki tutumlarını belirlemek	2012	İlkokulda görev yapan dokuz okul yöneticisi	Görüşme	Tümevarım	Makale
Demirtaş ve Erdem (2015)	Yenilenen 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı (2013-2014) ile önceki 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını (2008-2009) karşılaştırmak ve yeni programa ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek	2006 ve 2013 (5. sınıf)	2006 ve 2013 İngilizce öğretim programı 19 İngilizce öğretmeni	Doküman İncelemesi Görüşme	Betimsel analiz	Makale
Ocak, Boyraz ve Kizilkaya (2013)	4. ve 5. sınıflarda uygulanan (1997 ve 2005 yılları) iki İngilizce öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek	1997 ve 2005 (4. ve 5. sınıflar)	1997 ve 2005 İngilizce öğretim programını 4. ve 5. sınıflarda uygulayan 10 İngilizce öğretmeni	Yapılandırılmış Görüşme	İçerik analizi	Makale
Koç (2019)	2017-2018 eğitim-öğretim yılında güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programını eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmak	2018 (9. sınıf)	MEB’e bağlı ortaöğretim kurumların da görev yapan 10 İngilizce öğretmeni	Görüşme	İçerik analizi	Yüksek lisans tezi

Dönmez (2010)	Öğretmen ve öğrencilerin yeni 8. sınıf İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşlerini ve uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek	2005 (8. sınıf)	10 İngilizce öğretmeni, 73 8. sınıf öğrencisi	Bireysel Görüşme (Öğretmen) Odak Grup Görüşmesi (Öğrenci)	İçerik analizi	Yüksek lisans tezi
Acar (2019)	2018 İngilizce öğretim programının 2013 programına kıyasla hangi yenilikleri getirdiğini araştırmak için Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarını karşılaştırmak	2003 ve 2008 (7. sınıf)	2003 ve 2008 (7. sınıf) İngilizce öğretim programları	Doküman İncelemesi	İçerik analizi	Makale

*Bu çalışmada kullanılan anket, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere yöneliktir.

** Bu çalışmada kullanılan anket, öğretmenlerin demografik bilgileri ile dört açık uçlu soruyu kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Meta-sentez, nicel araştırmaların verilerini sayısal olarak tek bir birime indirgeyen meta-analizden farklılaşmaktadır (Zimmer, 2006). Yorumlayıcı ve tümevarımsal bir özellik taşıyan meta-sentez (Noblit & Hare, 1999), nitel araştırmalarda toplanan ham verilerin yeniden kullanılmasını değil, elde edilen bulguların bütünleştirilmesini ve yorumlanmasını amaçlamaktadır (Hoon, 2013). Diğer bir ifadeyle meta-sentez, yorumlama yoluyla daha genel ve kapsamlı anlamlar oluşturmak için nitel araştırmaları sentezleme sürecidir ve belirli bir konuda tek bir nitel araştırmayla ulaşılması zor olan daha derin anlamlara ulaşma fırsatı sunmaktadır (Erwin vd., 2011).

Sentez sürecinde izlenen adımlar şu şekildedir: (1) Metinler okunurken bulgular ortak tema veya formatta standart hale getirilir. Hiçbir bulgunun gözden kaçırılmaması için tüm detaylara dikkat etmek gerekir. (2) Her bir grupta yer alan araştırmalar sentez için bir araya getirilerek aralarında ilişki kurulur; kavramlar, fikirler, temalar veya kategoriler listelenir. (3) Araştırmalar birbirlerine çevrilir; her bir araştırma için listelenen temel kavram, fikir, tema veya kategoriler diğer araştırmalardakilerle ilişkilendirilir. (4) Bu tür çevirmelerden elde edilen veriler sentezlenir, kümeler daha arındırılmış hale gelir ve böylelikle olgular resmedilir (Jensen & Allen, 1996, ss. 555-556)

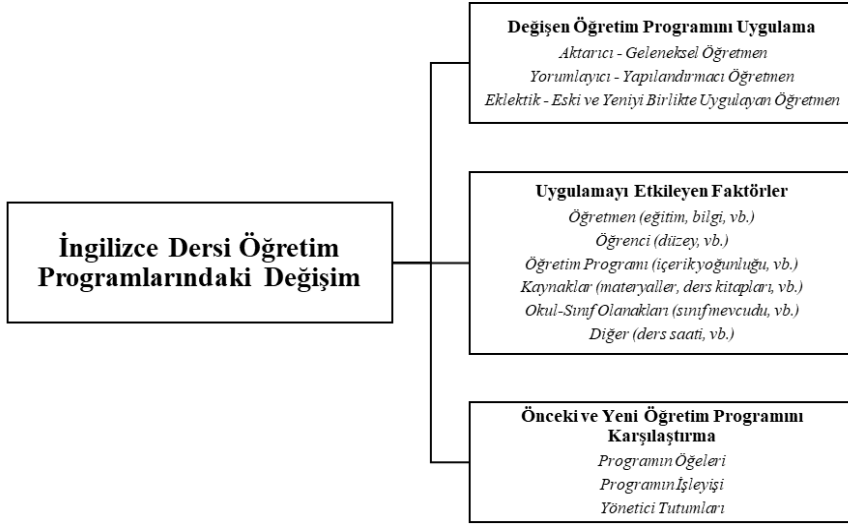
Bu bağlamda bu çalışmada dahil etme-dışlama ölçütleri doğrultusunda belirlenen 10 nitel araştırma Mart-Nisan 2020 aylarında ayrı ayrı okunarak araştırmalar amaç ve konularına göre sınıflandırılmıştır. Ardından araştırmaların tüm bulguları sayfa numaraları ve alıntlarıyla birlikte detaylı şekilde not edilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından her bir araştırmacının bulgularında yer alan temalar listelenerek diğer araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmiştir. İlişkiler sonucunda elde edilen veriler sentezlenerek ortak özellikleri doğrultusunda isimlendirilmiş ve üst temalara ulaşılmıştır. İki araştırmacı tarafından sentez sonucunda elde edilen üst temalar karşılaştırılmış ve görüş birliğine göre senteze son hali verilmiştir. Temalara ilişkin kanıtlar ise incelenen araştırmalardan yapılan doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Meta-sentez çalışmaları orijinal verilere dayandığı için aslına bağlı kalınarak sunulduğu ve yorumlandığı takdirde güvenilirdir (Jensen & Allen, 1996). Hoon (2013) meta-sentez çalışmalarında açık, sistematik ve şeffaf raporlamanın güvenilirliği artırdığını belirtmektedir. Bu çalışmada da tüm araştırma süreci ve araştırma bulguları açık, şeffaf ve detaylı şekilde raporlanmıştır. Finfgeld-Connett (2010) ise örnekleme alınan nitel araştırmaların sistematik seçiminin meta-sentez araştırmalarında genellenebilirlik ve aktarılabilirlik için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da veri kaynağı olan nitel araştırmaların hangi ölçütler doğrultusunda nasıl belirlendiğine açıkça yer verilmiştir. Ayrıca meta-senteze dahil edilen araştırmalardan örnekler sunulması, diğer bir ifadeyle katılımcıların görüş ve deneyimlerine doğrudan alıntılarla yer verilmesi güvenilir yorumlara ulaşmayı sağlamaktadır (Jensen & Allen, 1996). Bu çalışmada da ulaşılan her temaya yönelik kanıtlar, ilgili tüm araştırmalardan yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak araştırmacılar arasındaki kodlamanın uyumu için ise incelenen araştırmalardan ikisi (Kırkgöz, 2008a; 2008b) araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve uyum Miles ve Huberman (1994) formülüyle $\%79 [(19/19+5)*100]$ olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmaya dahil edilen nitel araştırmalar incelendiğinde üç boyuta odaklanıldığı görülmektedir. İlk olarak değişen öğretim programını uygulama boyutu, öğretmenlerin uygulamalarındaki ortak özellikleri bağlamında ele alınmaktadır (Dönmez, 2010; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Ortaya çıkan ikinci boyut, değişen İngilizce dersi öğretim programlarını uygulamayı etkileyen faktörlere odaklanmaktadır (Demirtaş & Erdem, 2015; Dönmez, 2010; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Koç, 2019; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Son boyut ise önceki ve yeni öğretim programının karşılaştırılmasını kapsamaktadır (Acar, 2019; Çelik & Kasapoğlu, 2014; Demirtaş & Erdem, 2015; Dönmez, 2010; Koç, 2019; Ocak vd., 2013). Şekil 2’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişime yönelik boyutlara yer verilmiştir:



Şekil 2. İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişimin boyutları

Değişen Öğretim Programını Uygulama

Değişen İngilizce dersi öğretim programını uygulamaya yönelik nitel araştırma bulgularına dayalı olarak aktarıcı (geleneksel) öğretmen, yorumlayıcı (yapılandırmacı) öğretmen ve eklektik (eski ve yeni birliktede uygulayan) öğretmen olmak üzere üç öğretmen profili ortaya çıkmaktadır. Aktarıcı (geleneksel) öğretmen önceki programla ilgili alışkanlıklarını devam ettirir. Yorumlayıcı (yapılandırmacı) öğretmen değişen programı programın belirlediği şekilde uygular. Eklektik (eski ve yeni birliktede uygulayan) öğretmen ise önceki programla ilgili alışkanlıklarını sürdürürken uygulamalarını yeni programa göre çeşitlendirir (Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Tablo 2’de üç farklı profil sınıfında yer alan öğretmenlerin uygulamalarına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir:

Tablo 2.
Öğretmen Profilleri ve Uygulamaları

Öğretmen Profili	Uygulama	Kırkgöz (2008a)	Kırkgöz (2008b)	Dönmez (2010)	Kırkgöz (2012)	Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016)
Aktarıcı (Geleneksel) Öğretmen	Dilbilgisi-çeviri yöntemi	+	+	+	+	+
	Öğretmen merkezli	+	+	+	+	+
	İletişim odaklı olmayan etkinlikler (alıştırma)	+	+	+	+	+

	Sınıfa ders anlatma, bireysel alıştırma	+	+	+
	Sınav odaklı	+	+	
	Kelime, okuma ve basit yazma becerisi odaklı		+	+
	Çoğunlukla anadil (Türkçe) kullanımı	+	+	+
	İletişim odaklı yöntem	+	+	+
	Öğrenen merkezli	+	+	+
Yorumlayıcı (Yapılandırmacı) Öğretmen	İletişim odaklı etkinlikler (oyun, şarkı, vb.)	+	+	+
	İşbirliğine dayalı ikili ve grup çalışmaları		+	
	Etkinlik odaklı		+	+
	Otantik materyaller		+	+
	Çoğunlukla hedef dil (İngilizce) kullanımı	+	+	+
	Çoğunlukla geleneksel - daha az iletişim odaklı		+	+
Eklektik (Eski ve Yeni) Birlikte Uygulayan Öğretmen	Dilbilgisi/kelime öğretimi -kelime oyunları - şarkılar			+
	Görsel kullanarak pekiştirme		+	
	Sınav + sınıf çalışması + bireysel alıştırma			+
	Çoğunlukla anadil (Türkçe) kullanımı		+	+

Kırkgöz (2008b) aktarıcı (geleneksel) öğretmenlerin 1997 yılında uygulamaya konulan çocuklara İngilizce öğretimine yönelik ve iletişim odaklı program değişikliğini nasıl uyguladıklarıyla ilgili gözlem notlarını şu şekilde aktarmıştır¹:

(...) [Öğretmen] doğrudan dilbilgisi öğretimini (satr 14-16), iletişim odaklı olmayan etkinlikleri (satr 1-3, 34-36) ve çalışma kitabındaki alıştırmalar gibi alıştırmaların doğru yapılıp yapılmadığına odaklanmıştır. Etkinlik odaklı yaklaşım yerine öğretmenin tahtada ders anlattığı geleneksel yaklaşım çocuklara İngilizce öğretiminde ve sınavlarda iyi performans sergilemede daha etkili görülüyordu. Öğrenciler derse aktif şekilde katılmadan öğreniyordu (s. 1868).

Benzer şekilde Dönmez (2010) 2005-2006 öğretim yılında yenilenen İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüş ve uygulamaları incelediği araştırmasında aktarıcı (geleneksel) öğretmenlerin öğretim programını uyarlayarak programın gerektirdiği konuşma ve dinleme becerileri yerine kelime, okuma ve yazma becerilerine odaklandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda yapılan görüşmeye katılan öğretmenlerden biri (T09) uygulamalarını şu şekilde aktarmıştır: “En büyük eksiklik konuşma etkinliklerini yaptırılamamam. Öğrencileri konuşmadan önce yazmaya yönlendiriyorum çünkü hemen konuşmıyorlar. [...] Tüm öğrenciler performans çalışmalarını yapamıyor. Bu nedenle uyarlamak durumunda kalıyorum,

¹ Çalışma kapsamında incelenen ve yazım dili İngilizce olan nitel araştırmalardan yapılan doğrudan alıntılar araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş; yapılan çeviriler bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümünde görevli bir uzman tarafından teyit edilmiştir.

mümkün olduğunca basitleştirmeye çalışıyoruz ama kelime ve okuma parçaları seviyelerinin üzerinde kalıyor [...] (s. 65)

Kırkgöz (2008a) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmenlerin 1997 yılındaki program değişikliğine yönelik uygulamalarının incelendiği araştırmada, yorumlayıcı öğretmenlerin uygulamalarına dair gözlem notları şu şekilde aktarılmıştır:

(...) Öğrenciler zengin girdiler sunularak hedef dile maruz bırakılıyor ve öğretmen tarafından düzenlenen oyunlar, şarkılar ve kısa diyaloglar yoluyla hedef dili kullanarak iletişim kuruyorlar. Öğretmen öğrencilerin anlayabilmesi için açık ve basit İngilizce kullanıyor ve konuşmalarını bilgi kartları, resimler gibi görseller ve mimikleriyle destekliyor. Öğrenenler hedef dili edinirken aynı zamanda dersten keyif alıyor (s. 316).

Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016) öğretmenlerin 2012 yılında gerçekleştirilen eylem odaklı program değişikliğine yönelik uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında ortaya koydukları yorumlayıcı-yapılandırıcı öğretmenlerden Duru adını verdikleri öğretmenle ilgili gözlemlerini şu şekilde aktarmışlardır:

Duru, öğrencilerinin tahtadaki bilgi kartlarını kullanarak kendi şarkılarını oluşturup söylemelerini istedi (...) Uygulamalı bir alıştırmaya öğrencilerden meyve sepetini doldurmalarını istedi (...) Meyvelerle ilgili kartları göstererek derse başladı ve bunların ne olduğunu İngilizce konuşarak sordu (...) Öğrenciler meyve adlarını söyledikten sonra tahtaya hiçbir şey yazmadan kartları yapıştırdı (s. 51-52).

Kırkgöz (2012) 2005-2006 öğretim yılında yenilenen öğretim programına yönelik öğretmen uygulamalarını incelediği araştırmada geleneksel dil öğretimi yaklaşımıyla birlikte değişen programa uygun uygulamalar da gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda çoğunlukla dilbilgisi-çeviri yöntemini kullanan fakat derslerini resim ve oyunlarla destekleyen eklektik yaklaşıma sahip öğretmenlerin uygulamalarına yönelik gözlem notları şu şekildedir:

Konu meslekler... Öğretmen resimlerle her bir mesleği tanıtır. Öncelikle tahtaya farklı mesleklerin resimlerini yapıştırır. Sonra resimlerin altına öğrencilerin adını yazarak her öğrenciye hayali bir meslek atar. Sonra her bir öğrencinin soru sorup yanıtlamasını ister, örneğin Cem'in mesleği ne? Cem doktordur. Hastalara yardım eder. Alıştırma bu şekilde ilerler. Dersin sonunda tüm resimleri toplar. Öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etmek için sorular sorar. Sınıfta internet bağlantısı, bilgisayar ve projektör var. Önceden tanıtılan meslekleri tekrar etmek için projektörü kullanarak öğrencilere görsel ve işitsel destek sağlar, telaffuza yardımcı olur. Öğrenciler dersten keyif alır ve herkes etkinliklere katılır. (s. 190)

Değişen Öğretim Programını Uygulamayı Etkileyen Faktörler

İncelenen nitel araştırma bulgularına göre değişen İngilizce dersi öğretim programını uygulamayı etkileyen faktörler; öğretmen, öğrenci, öğretim programı, kaynaklar, okul ve sınıf olanakları ile ders süresinin yetersizliği gibi diğer faktörler olarak

sıralanmakta ve genellikle olumsuz boyutlara (sorunlara) odaklanmaktadır. Tablo 3’te uygulamayı etkileyen faktörlere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir:

Tablo 3.
Değişen İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygulamayı Etkileyen Faktörler

Uygulamayı Etkileyen Faktörler		Kırkgöz (2008a)	Kırkgöz (2008b)	Dönmez (2010)	Kırkgöz (2012)	Demirtaş ve Erdem (2015)	Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016)	Koç (2019)
Öğretmen	Yeniliğe yönelik bilgi ve anlayış	+	+		+			+
	Hazırlanma süresi	+						
	Hizmet öncesi öğretmen eğitimi	+	+					+
	Hizmet içi öğretmen eğitimi	+	+		+	+		+
	Bilgi (program, konu alanı, hedef kitle)						+	
	Öğretmen yeterlilikleri						+	+
	Yeni programa hemen uyum sağlayamama							+
Öğrenci	Seviye-hazırbulunuşluk			+		+		+
	Güdülenme-motivasyon							+
Öğretim Programı	İçerik (yoğunluk, ilgi çekicilik)			+		+		
	Etkinlikler (miktar, ilgi çekicilik)					+		
	Yöntem-teknikler (uygulanabilirlik)					+		
Kaynaklar	Öğretmen kılavuzu eksikliği	+		+				
	Ders kitaplarının etkisi	+			+	+		
	Materyaller (erişim, etkililik)	+		+		+		
Okul-Sınıf Olanakları	Sınıf mevcudu (kalabalık sınıflar)			+		+		
	Okul-sınıfın fiziki olanakları (akıllı tahta, vb.)							+
Diğer	Ders saatinin yetersizliği	+		+	+	+		+
	Sınav (SBS)			+				
	Programın hemen uygulamaya geçirilmesi				+			

Kırkgöz (2008a) yeni programın uygulanmasını etkileyen faktörlerden öğretmenlerin yenilikle ilgili bilgi ve anlayışları konusunda yorumlayıcı öğretmen görüşlerini “[Çocuklara yabancı dil öğretiminin] amaçlarından biri öğrenmeyi oyunlar, şarkı ve etkinlikler aracılığıyla öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek, öğrencileri dilbilgisini vurgulamadan öğrenme sürecine dahil etmektir.” (s. 317) şeklinde aktarmıştır. Kırkgöz (2008b) ise öğretmenle ilgili faktörlerden öğretmen eğitiminin etkisini ortaya koyarken bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Bu yaş grubuna İngilizce öğretmekte zorluk yaşıyorum. Bu düzeyde öğretim yapabilmek için özel bir eğitim almak gerekir, böylelikle öğrencilerin aktif olmalarını ve güdülenmelerini sağlayabilirim. Eğitim programında çocuk psikolojisi, bu yaş

grubunun özellikleri ve bu yaş grubuna uygun öğretim tekniklerini kullanma konularını içermelidir. (49 yaşında kadın öğretmen) (s.1873)

Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016) öğretmenle ilgili faktörlerden biri olan program bilgisini hata düzeltme örneği üzerinden sunarak gözlemlerini yapılandırmacı öğretmen Duru'nun hataları dolaylı olarak "Duru: Üç ne? Öğrenci: Portakal. Duru: Portakallar, evet portakallar çizin." (s.49) şeklinde; geleneksel öğretmen Mete'nin ise hataları doğrudan ve anında "Bir öğrenci 'İki portakal (two oranges) var' dediğinde [Mete] hemen hatayı düzeltip "Portakallar, sonunda -s takısı var. (s. 50)" şeklinde düzelttiğini belirtmiştir.

Dönmez (2010) yeni programın uygulanmasını etkileyen faktörlerden biri olan kaynaklarla ilgili öğretmen kılavuzu eksikliğini bir öğretmenin (T09) görüşüyle "Önceki okulunda program kılavuzunu il milli eğitim müdürlüğünden almamız istenmişti ama bu okulda [program kılavuzu] verilmedi." (s. 116) şeklinde aktarıırken; merkezi sınavların etkisine yönelik bir öğretmenin görüşünü ise şu şekilde bildirmiştir:

[Sınav] sistemi ve uygulama farklı (...) Dil becerilerine önem vermek açısından hem öğrenciler hem de veliler SBS'yi [programın hedeflerinden daha çok] önemsiyorlar. Sınavda yazma ve dinleme olsaydı, öğrenciler bunlara daha fazla ağırlık verecekti. Bu sınav sistemi dil becerilerinin popülerliğini azalttı. (T01) (s. 97)

Yenilenen öğretim programını uygulamayı etkileyen faktörlerden biri olan öğrencilerle (seviye-hazırlanış düzeyleri ve motivasyon eksikliği) ilgili olarak Koç (2019) bir öğretmenin görüşünü "Yeni program derste öğrenciyi aktif hale getirecek şekilde tasarlanmış. Yani öğrencinin ders boyunca aktif olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak bizim öğrencilerimizin hazırlanış seviyeleri çok düşük. Derse katılmak istemiyorlar. İngilizce dersini gereksiz bir ders gibi görüyorlar. Derse katılımı sağlamakta sıkıntı yaşıyorum." (E5) (s. 43) şeklinde rapor etmiştir.

Demirtaş ve Erdem (2015) yenilenen programları uygulamayı etkileyen faktörlerden öğretim programıyla ilgili olarak programın yoğunluğunu ve ilgi çekici olmadığını bir öğretmenin görüşleri aracılığıyla bildirmiştir: "Yoğun ve gereksiz konulara yer verilen bir program olduğunu düşünüyorum. Bu seviyeye ve bu ilgi grubuna ait öğrencilere hitap etmeyen bir program olduğunu düşünüyorum." (Ö3) (s. 67).

Son olarak Kırkgöz (2012) ders saatinin yetersizliğini program değişikliğinin uygulanmasını etkileyen faktörlerden biri olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: "Öğretmenlerin çoğu ders saatindeki artışı olumlu karşılarsa da yoğunluğu (56) özellikle kalabalık sınıflarda hala iletişim odaklı etkinlikleri gerçekleştirmek için ders saatinin yetersiz bulmuştur. Öğretmenler daha etkili dersler için 1-2 saatlik daha artışı olması beklentilerini dile getirmiştir" (s. 188).

Eski ve Yeni Öğretim Programını Karşılaştırma

İncelenen nitel araştırma bulgularına göre önceki ve yeni İngilizce dersi öğretim programları öğretim programının yapısı, öğretim programının işleyişi ve yönetici tutumları boyutları açısından karşılaştırılmaktadır. Tablo 4’te öğretim programlarının karşılaştırıldığı boyutlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir:

Tablo 4.

Önceki ve Yeni Öğretim Programlarının Karşılaştırılan Boyutları

Eski ve Yeni Öğretim Programlarının Karşılaştırılan Boyutları	Dönmez (2010)	Ocak, Boyraz ve Kızılkaya	Çelik ve Kasanoğlu	Demirtaş ve Erdem (2015)	Acar (2019)	Koç (2019)
Öğretim Programının Yapısı	İhtiyaç analizi				+	
	Programın amaçları, beceri ve kazanımlar	+		+	+	+
	İçerik (Üniteler, öğrenciye uygunluk, hayatilik)	+		+	+	+
	Öğretim yaklaşımı, yöntem-teknikler	+		+	+	+
	Materyal, araç-gereçler	+	+	+	+	+
	Öğrenci merkezlilik	+	+			+
	Sınıf düzeni (grup çalışması, vb.)					+
	Öğretim dili (anadil ve hedef dil)				+	+
Ölçme-değerlendirme	+			+	+	+
Öğretim Programının İşleyişi	Programın uygulamaya başlandığı sınıf		+	+		
	Programı uygulama kolaylığı		+			
	Programın etkililiği ve başarısı		+			
	Haftalık ders saati			+	+	
	Uygulamayı zorlaştıran etmenler					+
Yönetici Tutumları	Önceki programa yönelik olumsuz tutum		+			
	Değişikliğe yönelik olumlu tutum		+			

Önceki ve yeni öğretim programlarının karşılaştırıldığı boyutlardan biri öğretim programının yapısıyla ilgilidir. Koç (2019) 2018 yılı programını beceriler açısından önceki programla karşılaştıran öğretmen görüşünü şu şekilde rapor etmiştir:

Eski programla kıyaslandığında ben dört temel becerinin kazandırılması konusunda çok büyük farklılıklar göremiyorum. Dört temel becerinin kazandırılması eski programda da yeni programda da temel esaslardan birisiydi. Ancak etkinlikler çeşitlendirilmiş diyebilirim. Öğrencileri daha çok aktif olacakları yazma ve konuşma etkinliklerine daha çok yer verilmiş. ... (E5) (s. 36)

Acar (2019) 2013 ve 2018 programlarını karşılaştırırken materyal ve araç gereçlere ilişkin 2013 programından "... bunun için ders planları, basılı materyaller, görsel-işitsel materyaller ve bilgi kartları gibi materyalleri barındıran öğretmen kaynak paketleri, özellikle 2., 3. ve 4. sınıflarda ders kitapları yerine kullanılacaktır (p. IV)" şeklinde bir doğrudan alıntıya yer vererek 2018 programında da aynı cümlenin geçtiğini (s. 316) belirtmiştir. Dönmez (2010) 2006 programını önceki programla karşılaştırırken öğrenci merkezlilikle ilişkili farklılığı vurgulamak için bir öğretmenin görüşünü "[Önceki program] [yeni programdan] çok farklıydı. [Yeni programda] rol oynama vurgulanıyor. Çok etkinlik var. Her ünite sonunda görevler var. Öğrenciler çok aktif. Öncekinde öğretmen aktarıcıyken şimdi rehber rolünde [...]" (T05) (s. 62) şeklinde aktarırken; ölçme-değerlendirme konusundaki farklılıkla ilişkili bir öğretmen görüşünü "[...] önceki programda yıllık ödevler varken şimdi performans ve proje görevleri var." (T09) (s. 62) şeklinde bildirmiştir.

Önceki ve yeni öğretim programlarının karşılaştırıldığı boyutlardan bir diğeri ise öğretim programının işleyişiyle ilgilidir. Bu konuda Ocak ve diğerleri (2013) 1997 ve 2005 programlarını uygulama etkililiği ve başarısı açısından karşılaştıran öğretmenlerden birinin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

...Diğer yandan bizim için 2005 programına uyum sağlamak daha kolay oldu, çünkü değişikliği önceden biliyorduk. Bazı toplantılarda konuşulmuştu. Ve durum böyle olunca diyebilirim ki bu program öncekinden daha etkili ve başarılıydı. Her ne kadar öğretmen ve öğrenciyi daha fazla çalışması için zorlasa da sonuçta daha fazla çalışmak gerekliydi. (A5) (s. 99).

Demirtaş ve Erdem (2015) ise öğretim programının uygulamaya başlandığı sınıf ile haftalık ders saati açısından 2006 ve 2013 programlarını şu şekilde karşılaştırmıştır:

... 2006 İngilizce dersi öğretim programında İngilizce, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okullarında 4. sınıfta ilk defa ders olarak yer alırken, 2013 programında İngilizce derslerinin 2. sınıfta başladığı görülmektedir. ... İngilizce öğrenme yaşının daha küçük yaşlara çekilmesinin yanı sıra; 2013 İngilizce dersi öğretim programıyla birlikte haftalık ders saatleri de değişmiştir. 2006 öğretim programında 4. ve 5. sınıflarda haftalık 2 saat zorunlu 2 saat seçmeli; 6., 7. ve 8. sınıflarda haftalık 4 saat zorunlu, 2 saat seçmeli İngilizce dersi yer almaktadır. 2013 öğretim programında ise 2., 3. ve 4. sınıf seviyesinde haftalık 2 saat zorunlu, 5. ve 6. sınıflarda haftalık 3 saat zorunlu, 2 saat seçmeli, 7. ve 8. sınıflarda haftalık 4 saat zorunlu, 2 saat seçmeli İngilizce dersi yer almaktadır. (ss. 58-59)

Önceki ve yeni öğretim programlarının karşılaştırıldığı son boyut ise yönetici tutum ve desteğini kapsamaktadır. Önceki programa yönelik olumsuz tutumlarla ilgili olarak Çelik ve Kasapoğlu (2014) okul yöneticilerinin önceki programa eleştirel yaklaşıtlarını belirterek (s. 8) katılımcılardan birinin görüşlerini "[Önceki] programın ... yeterli olmadığına inanıyorum. (...) İngilizce ders kitabından okuyarak

veya ders anlatan öğretmeni dinleyerek öğrenilemez. Dili iletişim amaçlı kullanmak İngilizce öğretiminde önemlidir. ...” (s. 8) şeklinde belirtmiştir:

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişikliklere odaklanan nitel araştırma bulgularının sentezlenerek bütüncül resmi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, değişim odaklı yapılan araştırmaların temelde üç boyutu ele aldığı ortaya koymuştur. İlk olarak değişen İngilizce öğretim programlarını uygulama boyutunda öğretmenlerin farklı uygulamalar gerçekleştirerek aktarıcı, yorumlayıcı ve eklektik öğretmen profili sergilediği görülmüştür. Bu bağlamda ortaya çıkan farklılıkların ise değişiklikleri uygulamayı etkileyen öğretmen, öğrenci, öğretim programı, kaynaklar, okul-sınıf olanakları ve sınavların etkisi gibi diğer faktörlere bağlı olarak şekillendiği belirlenmiştir. Son olarak önceki ve yenilenen İngilizce öğretim programlarının karşılaştırıldığı araştırmalarda bu karşılaştırmaların öğretim programının yapısı, işleyişi ve yönetici tutumları boyutunda yapıldığı belirtilmiştir.

Dünyanın her yerinde İngilizce öğretimine yönelik uygulamalar belirli jeopolitik bağlamlarda kurgulanmakta; ayrıca uygulamaların ve uygulamalardaki değişimin ardındaki dinamikler de bu bağlamlara göre şekillenmektedir (Liu, 2016). Alan yazın incelendiğinde farklı ülkelerde gerçekleştirilen İngilizce öğretim programındaki değişikliklerin farklı boyutlara odaklandığı görülmektedir. Norveç’te İngilizce öğretim programları dahil tüm programlarda değişimin odağında öğretmenlere özgürlük tanımak ve içerik odaklıdan öğrenme çıktısı odaklı programlara geçiş bulunmaktadır (Mellegård & Pettersen, 2016). Özellikle İran (Ostovar-Namaghi, 2017), Mısır (Shawer, 2010), Tayland (de Segovia & Hardison, 2009), Bangladeş (Rahman, Pandian & Kaur, 2018), Çin (Yan, 2012), Japonya (Lamie, 2004) ve Malezya (Hardman & A-Rahman, 2014) gibi Asya ülkelerinde ise İngilizce öğretim programlarında iletişim odaklı değişim öne çıkarken; Türkiye’de de İngilizce öğretim programlarında iletişim odaklı değişiklikler yapılmaktadır (Kırkgöz, 2007, 2008a, 2008b, 2012).

Çalışmadan elde edilen bulgular Türkiye’de değişen İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında aktarıcı, yorumlayıcı ve eklektik olmak üzere üç öğretmen profili bulunduğunu ortaya koymaktadır (Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Özellikle iletişim odaklı program değişikliklerinin yapıldığı Asya ülkelerinde gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenlerin dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanmaları (Rahman vd., 2018; Shawer, 2010; Yan, 2012; Zhang & Liu, 2014), öğretmen merkezli öğretim gerçekleştirmeleri (Rahman vd., 2018; Zhang & Liu, 2014), iletişim odaklı olmayan etkinlikler yapturtmaları (de Segovia & Hardison, 2009; Rahman vd., 2018; Zhang & Liu, 2014), dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikleri uygulamamaları (Rahman vd., 2018), dersleri sınav odaklı yürütmeleri ve dersi çoğunlukla anadil kullanarak işlemeleri (Rahman vd., 2018) gibi davranışları açısından aktarıcı (geleneksel)

öğretmen özelliklerini taşıdıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğretim programındaki değişimin gereklerini tam olarak yerine getirememeleri açısından ulusal ve uluslararası araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Yan (2012) Çin’de gerçekleştirilen iletişim odaklı İngilizce programı değişikliğinin uygulanmasına yönelik araştırmasında öğretmenlerin dil bilgisi kuralları, kelime öğrenme gibi dilin yapısıyla ilgili bilgileri anadilde aktardığı, fakat derste İngilizceyi de kullandığı; derslerin çoğunlukla öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı olduğu ve çok az grup çalışmasına yer verildiği ve dinleme, konuşma ve yazma becerilerine çok az yer vererek okuma becerisine odaklandığı bulgularına ulaşmıştır. Wang ve Cheng (2009) İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim programını uygularken hem iletişim odaklı yaklaşımı hem de dilbilgisi-çeviri yöntemini kullanarak eklettik uygulamalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular ulusal alan yazındaki eklettik öğretmen profiliyle örtüşmektedir. Eklettik öğretmenler çoğunlukla önceki öğretim programını uygulama alışkanlıklarını devam ettirseler de yeni öğretim programını da uygulamaya çalışmaktadır (Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Ayrıca Yan (2012) mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin geleneksel öğretmen merkezli öğretim alışkanlıklarından vazgeçemediklerini ortaya koymuştur. Her ne kadar bu çalışmada mesleki deneyim uygulamada bir değişken olarak ele alınmamış olsa da kıdemin yenilenen İngilizce öğretim programını uygulama sürecinde etkili olduğunu söylenebilir. Diğer yandan Rahman ve diğerleri (2018) ise kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin daha çok iletişim odaklı olmayan önceki programı devam ettirdiğini; kentlerde görev yapan öğretmenlerin programın iletişim odaklı gerekliliklerini yerine getirebildiklerini belirtmektedir. Bu bulgu sosyo-ekonomik durumun öğretmenlerin değişen öğretim programını bağlılıkla uygulamasında bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Fullan (1997) uygulamayı bir kara kutuya benzeterek bu kara kutuda ne olduğunu bilmeden değişimin sonuçlarını yorumlamamak gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda değişen öğretim programlarının uygulanma sürecini incelemek önemli görülmektedir. Ulusal ve uluslararası alan yazında aktarıcı (geleneksel) öğretmen uygulamalarına yönelik bulguların benzerlik göstermesine dayalı olarak öğretim programlarındaki değişimin öğretmenlerin uygulamalarında doğrudan bir değişimi garanti etmediği söylenebilir. Birçok araştırma öğretmenlerin değişen İngilizce dersi öğretim programlarını programda belirtildiği şekilde uygulamadıklarını ortaya koymaktadır (Intansari, 2013; Karavas- Doukas, 1995; Yan, 2012). Ancak Türkiye bağlamındaki araştırmalarda bazı öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarındaki değişiklikleri uygulayabildiği yorumlayıcı (yapılandırmacı) öğretmen profili ortaya konulmuştur (Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Benzer şekilde bazı araştırmalar öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programındaki değişiklikleri uygulayabildiklerini göstermektedir (Carless, 1998). Değişen öğretim programlarının uygulanmasındaki farklılıkların çeşitli nedenlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Öncelikle öğretmenler kendi deneyimleri

dışına çıkmadan değişime yönelik algı ve inançlarına dayalı olarak yeni öğretim programını farklı şekillerde uygulayabilmektedir (Duffee & Aikenhead, 1992; Swann & Brown, 1997). Ayrıca öğretmenlerin değişime yönelik tutumları; eğitim geçmişleri, öğrenme ve öğretme yaşantıları gibi değişkenlerden etkilenerek değişen öğretim programını uygulamalarına olumlu veya olumsuz şekilde yansımaktadır (Carless, 1998). Son olarak öğretmenlerin değişimi benimseme ve sahiplenme durumları değişen programı nasıl uygulamaya dönüştürdüklerinden etkilenmektedir (Waugh & Godfrey, 1993).

Kırkgöz (2008a, 2008b), Kırkgöz (2012), Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016) ile benzer bir çalışma yürüten Shower (2010) değişen programı uygulayan iki ayrı öğretmen profili ortaya koymuştur. Buna göre değişen programın iletişim odaklı, öğrenci merkezli yapısını yansıtan öğretmen sınıfta İngilizce iletişim kurma, iş birliğine dayalı etkinlikler yapma, otantik materyaller kullanma, dilin yapısını bağlam içerisinde öğretme gibi uygulamalar yaparken; iletişim odaklı dil öğretiminin önemli olduğunu düşünen ancak bunu uygulamalarına yansıtmayan öğretmen dilin yapısını soyut şekilde öğretme, dilbilgisi alıştırmaları yaptırma gibi uygulamalar gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda, değişen programın gerekliliklerini yerine getirme noktasında hem ulusal hem uluslararası bağlamda öğretmenlerin farklı uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden birinin öğretim programındaki değişimin odağında dil öğretimi yaklaşımındaki değişim olduğu düşünülebilir. Öğretim programlarının iletişim odaklı hale getirilmesi, öğretmen veya öğrenci merkezlikten öğretimde vurgulanan becerilere kadar birçok değişikliği beraberinde getirdiğinden (Richards, 2006) bu çok boyutlu değişimin öğretmen davranışlarına farklı şekilde yansıtacağını söylemek mümkündür. Bu nedenle farklı öğretmen profillerinin ortaya çıkmasının olası olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada yenilenen İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörlerin öğretmen, öğrenci, öğretim programı, kaynaklar, okul-sınıf olanakları ve ders saati, sınavlar gibi diğer faktörler olduğu; bu faktörlerin çoğunlukla sorun olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bu faktörler uluslararası bağlamda yürütülen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen boyutunda öğretmenlerin yeniliğe yönelik tutum ve anlayışları ile yenilenen programlara yönelik yargıları (Karavas- Doukas, 1995), öğretmen eğitiminin yetersizliği (de Segovia & Hardison, 2009; Karavas- Doukas, 1995; Lamie, 2004; Rahman vd., 2018; Yan, 2012); öğretmeni geliştirme olanakları (de Segovia & Hardison, 2009; Rahman vd., 2018; Wang & Cheng, 2009; Waters & Vilches, 2008), öğretmenlerin konu alanı, öğrenci, içerik geliştirme bilgisi (Jiang, Zhang, May & Qin, 2018); öğretmenlerin iş yükleri (Ostovar-Namaghi, 2017; Yan, 2012), öğretmenlerin dil yeterliği (de Segovia & Hardison, 2009; Wang & Cheng, 2009) ve öğretmenlerin değişime hemen uyum sağlayamayarak desteğe ihtiyaç duymaları (Rahman vd., 2018) gibi faktörlerin yenilenen İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında etkili olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenciler açısından İngilizce öğrenmede isteksizliğin olduğu görülmüştür (de Segovia & Hardison, 2009; Yan, 2012). Öğretim programı açısından

ise programdaki öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliğinin uygulamayı etkilediği rapor edilmiştir (Wang & Cheng, 2009).

Alan yazında yer alan araştırmalar kaynaklar açısından incelendiğinde kaynakların yetersizliği (de Segovia & Hardison, 2009; Karavas- Doukas, 1995; Rahman vd., 2018; Waters & Vilches, 2008) öne çıkarken araştırmalarda materyallerin (Lamie, 2004; Ostovar-Namaghi, 2017; Solikhah, 2020) ve ders kitaplarının (Lamie, 2004; Ostovar-Namaghi, 2017; Rahman vd., 2018) uygulamayı etkilediği belirtilmiştir. Okul-sınıf olanakları ve diğer faktörler açısından sınıfın fiziki olanaklarının yetersizliği (Rahman vd., 2018), kalabalık sınıflar (Lamie, 2004; Karavas- Doukas, 1995; Rahman vd., 2018; Yan, 2012), ders saatinin yetersizliği (Karavas- Doukas, 1995; Ostovar-Namaghi, 2017; Rahman vd., 2018) ve sınav kültürünün (Lamie, 2004; Yan, 2012) de yenilenen İngilizce öğretim programlarının uygulanmasını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu durum öğretim programlarında yapılacak değişiklikleri planlama ve uygulama boyutlarında okulların fiziki koşulları, kaynak ve materyaller bakımından donanımı, öğrenci sayısı ve öğretmenlerin çalışma olanakları açısından iyileştirilmeye ihtiyaç duyulduğunu (Kirk & MacDonald, 2001) ortaya koymuştur.

Yenilenen İngilizce öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörler açısından ulusal ve uluslararası bulguların büyük ölçüde benzerlik göstermesi uygulama dinamiklerinin benzer faktörlerden etkilendiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Uygulamayı etkileyen faktörlerin yapılan değişikliklerin amacına ulaşmasını kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını söylemek mümkündür. Özellikle uygulamayı olumsuz etkileyen faktörlerin iletişim odaklı program değişikliklerinin gerçekleştirildiği ülkelerdeki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermesi bu yöndeki değişikliklerin uygulama sorunlarını beraberinde getirdiğini düşündürmektedir. Ayrıca Karaca (2018) Türkiye’de İngilizce öğretim programlarını güncelleme çalışmaları yapılırken önceki programın uygulanmasında karşılaşılan sorunların dikkate alınmadığını belirtmektedir. Diğer yandan uygulamayı etkileyen faktörlerin dikkate alınmadığı durumlarda özellikle olumsuz faktörlerin sürekli devam edeceğini ve değişimin amacına ulaşmasına engel olacağını söylemek mümkündür.

Bu çalışma; önceki ve yeni İngilizce öğretim programlarının karşılaştırıldığı nitel araştırmalardan elde edilen bulguların öğretim programının yapısı, öğretim programının işleyişi ve yönetici tutumları açısından ele alındığını ortaya koymuştur. Bu bulguyu değişimin hangi boyutlarda yapıldığının bir göstergesi olarak değerlendirmek mümkündür. Uluslararası alan yazında Rahman ve diğerleri (2018) öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntemleri açısından böyle bir karşılaştırma yapmıştır. Öğretmen merkezli öğrenci merkezli uygulamalara geçiş (de Segovia & Hardison, 2009; Rahman vd., 2018; Yan, 2012), içerik odaklıdan öğrenme çıktısı ve beceri odaklı programlara geçiş (Mellegård & Pettersen, 2016) ve ders kitaplarındaki değişim (Alwan, 2006) açısından da ulusal ve uluslararası alan yazında benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmada ele alınan bir araştırmada (Çelik & Kasapoğlu, 2014) okul yöneticilerinin önceki İngilizce öğretim programına kıyasla

yeni programa yönelik daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür. Lamie (2004) ve Yan (2012) meslektaş ve okul yöneticilerinin destek ve dönütlerinin uygulamayı etkilediğini bildirmiştir. Özellikle okul yöneticilerinin desteği olmadığında öğretmenlerin pedagojik değişikliklere bağlılığı olumsuz etkilenme eğilimindedir (Yan, 2012). Değişimin okul düzeyinde yönetilmesinde okul yöneticilerinin etkili olduğu (Carless, 1998) göz önüne alındığında Türkiye bağlamında okul yöneticilerinin değişen İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik olumlu tutumlarının program uygulamalarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli öneriler öne çıkmaktadır. İngilizce öğretim programlarındaki değişiklikleri uygulamayı etkileyen faktörler; bundan sonraki program değişikliklerinin daha sistematik ve sorunları en aza indirecek şekilde yapılması açısından yol gösterici olabilir. Öğretmenlerin öğretim programlarını farklı şekillerde uygulamaları da genellikle bu faktörlerden kaynaklandığı için değişim sürecinde bunların dikkate alınması değişimin başarısını da olumlu yönde etkileyebilecektir. Ayrıca, çalışmada incelenen nitel araştırmaların çalışma gruplarının genellikle öğretmenler olduğu; yalnızca bir araştırmada okul yöneticileriyle, bir çalışmada da öğrencilerle çalışıldığı görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin öğretim programlarının değişim sürecinden doğrudan etkilenen paydaşlar olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Politika yapımcılar tarafından öğretim programlarında yapılan değişikliklerin sınıf içinde uygulanma durumunu belirleme noktasında öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır (Wang & Cheng, 2009). Bununla birlikte değişim sürecinden etkilenen ve değişim sürecini etkileyen okul yöneticileri, öğrenciler, program geliştirme sürecinde görev alan uzmanlar, ders kitabı gibi materyallerin tasarımcıları, veliler gibi paydaşlarla da çalışılmasının konuyu çok boyutlu olarak açıklamanın bir yolu olarak görülebilir. Bu bağlamda bu tarz araştırmalara da ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- *Acar, A. (2019). Türkiye’deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. sınıf izlencelerinin analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 299-325.
- Alwan, F.H. (2006). *An analysis of English language teachers’ perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates* (ED503767) [Doctoral dissertation, The University of Exeter-United Kingdom]. <https://eric.ed.gov/?id=ED503767>
- Anderson-Allen, L. (2010). Curriculum change. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 196-197). SAGE Publications, Inc.
- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B., & Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038362/5000037218>

- Barroso, J., Gollop, C.J., Sandelowski, M., Meynell, J., Pearce, P.F., & Collins, L.J. (2003). The challenges of searching for and retrieving qualitative studies. *Western Journal of Nursing Research*, 25(2), 153-178. <https://doi.org/10.1177/0193945902250034>
- Berman, P., & McLaughlin, M.W. (1975). *Federal programs supporting educational change*, Vol. 4: The findings in review. RAND Corporation. ED03350.
- Bondas, T., & Hall, E.O.C. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bümen, N.T., Çakar, E., & Yıldız, D.G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Carless, D.R. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. *System*, 26, 353-368.
- Cheng, Y.C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26-34.
- Civriş, E. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 600891) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çarıkcıoğlu, M. (2019). *2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 590611) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- *Çelik, S., & Kasapoğlu, H. (2014). Implementing the recent curricular changes to English language instruction in Turkey: Opinions and concerns of elementary school administrators. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-14.
- De Segovia, L.P., & Hardison, D.M. (2009). Implementing education reform: EFL teachers’ perspectives. *ELT Journal*, 63(2), 154-162. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn024>
- *Demirtaş, Z., & Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- *Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students* (Tez No. 277958) [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.
- Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Pearson.
- EARGED. (2005). *PISA 2003 projesi: Ulusal nihai rapor*. Milli Eğitim Basımevi.
- Erarslan, A. (2019). Factors affecting the implementation of primary school English language teaching programs in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 7-22.
- Erwin, E.J., Brotherson, M.J., & Summers, J.A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. <https://doi.org/10.1177/1053815111425493>
- Finfgeld-Connett, D. (2010). Generalizability and transferability of meta- synthesis research findings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 246-254. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05250.x>
- Finlayson, K., & Dixon, A. (2008). Qualitative meta-synthesis: A guide for the novice. *Nurse Researcher*, 15(2), 59-71. <https://doi.org/10.7748/nr2008.01.15.2.59.c6330>
- Freeman, D. (2013). Teacher thinking, learning, and identity in the process of educational change. In K. Hyland & L.C.L. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 123-136). Routledge.

- Fullan, M. (1983). Evaluating program implementation: What can be learned from follow through. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 215-227.
- Fullan, M. (1997). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Open University Press.
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change* (4th edition). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Gürsoy, E., & Eken, E. (2018). English teachers’ understanding of the new English language teaching program and their classroom implementations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 18-33.
- Hardman, J., & A-Rahman, N. (2014). Teachers and the implementation of a new English curriculum in Malaysia. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 260-277. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.980826>
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *Proceedings of International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 747-755), Antalya.
- Hoon, C. (2013). Meta-synthesis of qualitative case studies: An approach to theory building. *Organizational Research Methods*, 16(4), 522-556. <https://doi.org/10.1177/1094428113484969>
- Horn, R. (2002). *Understanding educational reform*. ABC Clío.
- Intansari, R. (2013). Teachers’ strategy in implementing English curriculum in a junior high school in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 226-235.
- İnceçay, G. (2012). Turkey’s foreign language policy at primary level: Challenges in practice. *ELT Research Journal*, 1(1), 53-62.
- Jensen, L.A., & Allen, M.N. (1996). Meta-synthesis of qualitative findings. *Qualitative Health Research*, 6(4), 553-560.
- Jiang, A.L., Zhang, L.J., May, S., & Qin, L.T. (2020). Understanding novice teachers’ perceived challenges and needs as a prerequisite for English curriculum innovation. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 15-31. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1518452>
- Karaca, B. (2018). *A study of Turkey’s primary and middle school English curricula: Teachers’ and program designers’ perceptions* (Tez No. 510654) [Doctoral dissertation, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karavas- Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of an EFL innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 8(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/07908319509525188>
- Kennedy, C. (2013). Models of change and innovation. In K. Hyland & L.C.L. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 13-27). Routledge.
- *Kırkgöz, Y. (2008a). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 309-322. <https://doi.org/10.1080/13598660802376204>
- *Kırkgöz, Y. (2008b). A case study of teachers’ implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1859-1875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.007>
- *Kırkgöz, Y. (2012). Exploring teachers’ implementation of the recent curriculum innovation in ELT in Turkish primary education. In T. Muller, S., Herder, J. Adamson, & P.S. Brown (Eds.), *Innovating EFL teaching in Asia* (pp. 181-195). Palgrave Macmillan.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567. <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>

- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kirkgöz, Y. (2010). Evaluating curriculum reform in Turkish secondary education. In L.E. Kattington (Ed.), *Handbook of curriculum development* (pp 455-463). Nova Science Publishers, Inc.
- *Koç, N. (2019). *Güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programının eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması*. (Tez No. 588786) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lamie, J.M. (2004). Presenting a model of change. *Language Teaching Research*, 8(2), 115-142.
- Liu, W. (2016). The changing pedagogical discourses in China: the case of the foreign language curriculum change and its controversies. *English Teaching: Practice & Critique*, 15(1), 74-90. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2015-0042>
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. <https://doi.org/10.1080/00220270210157605>
- McNeil, J.D. (2009). *Contemporary curriculum: In thought and action*. John Wiley and Sons.
- MEB. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular – cevaplar*. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
- MEB. (2013). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2017). *Sıkça sorulan sorular*. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx>
- Mellegård, I., & Pettersen, K.D. (2016). Teachers' response to curriculum change: Balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, 20(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143871>
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Noblit, G.W., & Hare, R.D. (1999). Chapter 5: Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies. *Counterpoints*, 44, 93-123.
- *Ocak, G., Boyraz, S., & Kizilkaya, H. (2013). Comparing 1997 and 2005 English curricula applied in 4th and 5th grades in Turkey. *Problems of Education in the 21st Century*, 56, 93-104.
- Ostovar-Namaghi, S.A. (2017). Language teachers' evaluation of curriculum change: A qualitative study. *The Qualitative Report*, 22(2), 391-409.
- Özudoğru, F. (2018). Analysis of curriculum evaluation studies conducted in foreign language education: 2005-2016. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 113-134.
- Peřková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 73-97. <https://doi.org/10.26529/cepsj.560>
- Rahman, M.M., Pandian, A., & Kaur, M. (2018). Factors affecting teachers' implementation of communicative language teaching curriculum in secondary schools in Bangladesh. *The Qualitative Report*, 23(5), 1104-1126.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods. Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371.
- Shawer, S. (2010). Communicative-based curriculum innovations between theory and practice: Implications for EFL curriculum development and student cognitive and affective change. *The Curriculum Journal*, 21(3), 333-359. <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.506802>
- Solikhah, I. (2020). Teacher beliefs about the 2013 curriculum reform in English lesson for secondary school in Indonesia. *The Asian ESP Journal*, 16(1.2), 184-206.

- Swann, J., & Brown, S. (1997). The implementation of a national curriculum and teachers’ classroom thinking. *Research Papers in Education*, 12(1), 91-114. <https://doi.org/10.1080/0267152970120106>
- T.C. Resmi Gazete (18 Ağustos 1997). İlköğretim ve eğitim kanunu, milli eğitim temel kanunu, çıraklık ve meslek eğitimi kanunu, Milli Eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile 24.3.1988 tarihli ve 3418 sayılı kanunda değişiklik yapılması ve bazı kağıt ve işlemlerden eğitime katkı payı alınması hakkında kanun. Kanun No: 4306, Kabul Tarihi:16.8.1997. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4306.pdf>
- van den Akker, J.J. (1988). The teacher as learner in curriculum implementation. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 47-55. <https://doi.org/10.1080/0022027880200104>
- Voogt, J., & Pelgrum, H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1(2), 157-175.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Wang, H., & Cheng, L. (2009). Factors affecting teachers’ curriculum implementation. *The Linguistics Journal*, 4(2), 135-166.
- Waters, A., & Vilches, M.L.C. (2008). Factors affecting ELT reforms: The case of the Philippines basic education curriculum. *Regional Language Centre Journal*, 39(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/0033688208091138>
- Waugh, R., & Godfrey, J. (1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19(5), 565-578.
- Yan, C. (2012). ‘We can only change in a small way’: A study of secondary English teachers’ implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13, 431-447. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9186-1>
- *Yeni-Palabıyık, P., & Daloğlu, A. (2016). English language teachers’ implementation of curriculum with action-oriented approach in Turkish primary education classrooms. *i-Manager’s Journal on English Language Teaching*, 6(2), 45-57.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Zhang, F., & Liu, Y. (2014). A study of secondary school English teachers’ beliefs in the context of curriculum reform in China. *Language Teaching Research*, 18(2), 187-204. <https://doi.org/10.1177/1362168813505940>
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>

Extended Abstract

As a complicated process, educational change incorporates what to change, factors affecting implementation of change, implementation process and consequences of change (Fullan, 1983) Curriculum change is one of the components of educational change (Bümen et al., 2014). In broader sense, the purpose of endeavours for curriculum change or innovation is to increase quality in education (Pešková et al., 2019). Curriculum change turns into a requirement when several social conditions change the expectations from students such as acquiring new competencies (Anderson-Allen, 2010).

In Turkey, it may be asserted that changes in education system are reflected into curriculum innovation studies on the one hand, while attempts for curriculum innovation are maintained on the other. System-wide change occurs in curriculum both in general terms and in curriculum specific to English language. The introduction of 8-year compulsory education (Kırkgöz, 2008a), transition to constructivism (Haznedar, 2010), introduction of 4+4+4 education system model (MoNE, 2013) and the recent curriculum update endeavours (MoNE, 2017) have led to changes in English language curriculum in large or small scale. Research has been conducted on English language curriculum in the times of change. Addressing the results of those research in an integrated way is important to see the whole picture and to understand what those results say to all stakeholders in education. However, there seems lack of research synthesizing qualitative results solely on English language curriculum change in literature in Turkey. Therefore, the purpose of the current study is to synthesize the results of qualitative research investigating different dimensions of English language curriculum change in Turkey and present which dimensions of curriculum change are addressed in the related research.

The current study was designed based on meta-synthesis method to address the qualitative research on English language curriculum change in Turkey. Meta-synthesis is a “exploratory and inductive research method” (Hoon, 2013, s.523) which synthesizes qualitative research findings on an issue (Zimmer, 2006) to understand accumulation of knowledge obtained from qualitative research holistically (Noblit & Hare, 1999) and to obtain more detailed and comprehensive meanings (Erwin et al., 2011). The current meta-synthesis is a systematic review of qualitative research on English language curriculum change. To this end, the steps proposed by Noblit and Hare (1999) were followed. Firstly, databases such as ERIC, Web of Science, TR-Dizin, YOKTEZ, Google Scholar were searched for obtaining related research by using the keywords such as EFL curriculum innovation/change/reform, new EFL curriculum/program, implementation of new EFL curriculum/program. Secondly, several inclusion and exclusion criteria were set for including the obtained research in meta-synthesis. Of the criteria, being qualitative research and focusing on change are the important ones. Thirdly, the candidate research was read through carefully by considering the criteria and 10 qualitative research were decided to be included in the study for meta-synthesis. Considering the steps for meta-synthesis proposed by Jensen and Allen (1996), those research findings were read several times and noted in detail with page numbers by each of the researchers. Then, qualitative findings were associated according to similarities and differences to create themes and three themes were obtained through comparing and integrating the qualitative findings. The themes created by each researcher were compared and synthesis was completed based on the agreement of researchers. When reporting, the final themes were further explained with quotations from the qualitative research. Last, the obtained synthesis was presented in the results section of the current study.

The results of the current meta-synthesis study showed that qualitative research on English language curriculum change in Turkey focused on three dimensions as (1) implementation of new curriculum, (2) factors affecting implementation and (3) comparison of previous and new curriculum. Considering implementation, teacher profiles were found as transmission-oriented (traditional), interpretive (constructivist) and eclectic teachers. Transmission-oriented teachers maintain teaching habits based on the previous curriculum while interpretive teachers implement the new curriculum with fidelity. Eclectic teachers, however, implement elements of both previous and new curriculum (see Dönmez, 2010; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Considering factors affecting implementation of the new English language curriculum, teacher factors (such as training, understanding of innovation and teacher competencies), student factors (such as motivation and readiness), curriculum-related factors (such as content and methods), resources (such as lack of teacher guide), school and classroom facilities (such as number of students and physical factors) and other factors (such as high-stake examinations) were emphasized in the qualitative research on English language curriculum change (see Demirtaş & Erdem, 2015; Dönmez, 2010; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Koç, 2019; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Considering the third theme, the previous and new English language curricula were compared in terms of the structure of curriculum (such as objectives, content, materials and evaluation), function of curriculum (such as weekly course schedule and easiness of implementation) and school administrators’ attitudes (see Acar, 2019; Çelik & Kasapoğlu, 2014; Demirtaş & Erdem, 2015; Dönmez, 2010; Koç, 2019; Ocak et al., 2013).

The results of the current study show similarities with the research results in both national and international contexts. In terms of curriculum implementation, transmission-oriented teachers were one of the teacher profiles found out in the studies particularly in Asian countries where communication-based curriculum change was implemented (see Rahman et al., 2018; Zhang & Liu, 2014). Regarding factors affecting implementation, the results of the studies were found to be similar in several studies in terms of teacher-related factors (see de Segovia & Hardison, 2009; Karavas- Doukas, 1995; Lamie, 2004), student-related factors (see de Segovia & Hardison, 2009; Yan, 2012), resources (see Rahman et al., 2018; Waters & Vilches, 2008), school-classroom factors (see Lamie, 2004; Karavas- Doukas, 1995) and other factors such as examinations (Lamie, 2004; Yan, 2012). Last, in terms of comparison of previous and new curriculum, transition from teacher-centred to student-centred curriculum (de Segovia & Hardison, 2009; Rahman et al., 2018; Yan, 2012) and transition from content-based to skill-based curriculum (Mellegård & Pettersen, 2016) may be considered to have similar results. The current study is expected to contribute to the literature and future research by showing which points should be considered more in curriculum change process in practical terms.