

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası  
Eğitim Araştırmaları  
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year:2021 Cilt-Volume:5 Sayı-Issue:10

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**



Yıl/Year: 2021/Aralık ♦ Cilt/Volume: 5 ♦ Sayı/Issue: 10

SAMSUN

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**

Yıl/Year: 2021/Aralık Cilt/Volume: 5 Sayı/Issue: 10  
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği  
e-ISSN 2602-2516

**Baş Editör / Chief Editor**

Doç. Dr. Bayram Özer

**Editör Yardımcısı / Asst. Editor**

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

**Editör Kurulu / Section Editors**

Prof. Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Prof. Dr. Nik Ahmad HİSHAM İSMAİL

Dr. Elza SEMEDOVA

Dr. Esat ŞANLI

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Dr. Mustafa TEKKE

Dr. Milan KUBİATKO

Dr. Serdan KERVAN

Dr. KONUL MEMMEDOVA

**Derginin Tarandığı İndeksler**

Scientific Indexing Services

Index Copernicus

CiteFactor

Idealonline

Asos İndex

**Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board**

Uzm. Metin BEŞALTI

**Kapak Tasarımı / Cover Design**

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman Eren

**Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11

e-posta: [bayramozer@omu.edu.tr](mailto:bayramozer@omu.edu.tr)

## **BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Prof. Dr. Mehmet Turan

Prof. Dr. Murat Gökalp

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

## 10. SAYININ HAKEMLERİ

Dr. Şener ŞENTÜRK

Dr. Bülent DÖŞ

Dr. Fatih BOZBAYINDIR

Dr. Serkan ÜNSAL

Dr. Mehmet BAŞARAN

Dr. Ahmet KAYA

Dr. Davut NACAR

Dr. Fadıl ŞİRAZ

Dr. Abdulkadir Kurt

Dr. Azmi TURKAN

Dr. Sümeyye Aydın GÜRLER

Dr. Harun ÇELİK

Dr. Demet Deniz YILMAZ

Dr. Muhsin İNCESU

Dr. Emrullah AKCAN

Dr. Eyüp BOZKURT

Dr. Murat VURAL

Dr. Volkan DURAN

## İÇİNDEKİLER

### **A Research on Postgraduate Dissertations Related with Educational Games: An Evaluation in the Context of Mathematics Education**

Selçuk ALKAN, Ebru KORKMAZ ..... 102-113

### **Fen Bilimleri Dersi Konularıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Değer Gelişimine Etkisi**

Kevser HERDEM, Ayhan ÇİNİCİ ..... 114-138

### **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Akademik Başarısının Değerlendirilmesi: TIMSS Soruları Örneği**

Ümran OKUDAN, Etem YEŞİLYURT ..... 139-153

### **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Ebeveynlerin Bu Öğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

Gökay ATILGAN, Yusuf Oktay ATILGAN, Muhammed GÖKÇE ..... 154-164

### **Tercih Edilen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Metaforik Algıları**

Sami AYDIN, Serkan ÜNSAL ..... 165-177

### **Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Gökhan YILMAZ, Recep KAHRAMANOĞLU ..... 178-187

### **Yüksek Lisans Öğrencilerinin Gözünde Akademisyenlik Algısı ve Bunu Etkileyen Sebepler**

Bayram ÖZER, Günel Mammadova, Khanım Eynullayeva ..... 188-203

### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Argüman Haritaları Kullanımının Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

Mehmet Emin HOCAOĞLU, Bülent DÖŞ ..... 204-220

### **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutumları**

Neslichan MİLİAZİM MEMET, Şener ŞENTÜRK ..... 221-230

# A Research on Postgraduate Dissertations Related with Educational Games: An Evaluation in the Context of Mathematics Education

## Eğitsel Oyunlarla İlgili Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi: Matematik Eğitimi Bağlamında Bir Değerlendirme

Selçuk ALKAN<sup>1</sup>

Ebru KORKMAZ<sup>2</sup>

### Abstract

In this study, postgraduate dissertations about digital and non-digital educational games are examined. The data were obtained from 108 dissertations from the national thesis center. The theses have been searched with keywords educational games and digital game. The theses were classified with regard to the course, thesis type, the university, the year, the audience and game type. Then, related to mathematics education dissertations were classified in regard to the type of educational games, audience and the methods used considering the expertise of the advisors. The theses were carried out between 1990 and 2020 on 16 different courses, 89 of them are masters and 19 are doctoral studies. Mostly related theses were prepared in (14.8%) Gazi, (7.4%) Atatürk and (7.4%) Marmara Universities. The theses were carried out from pre-school to university in terms of implementation and 40 of them are digital and 68 are non-digital educational games. 9 of the theses were about mathematics education, 6 of them are related to digital educational games and 3 of them are related to non-digital educational games. The rate of digital game used theses in mathematics education is higher than the other course areas. All theses were prepared for the secondary school level. In addition, 5 of the advisors were mathematics educators and 4 of them were in different fields. According to the findings, almost all of the theses results have positive effects on academic achievement, but there is no statistically significant difference in academic study and attitude only in one study.

*Keywords:* Digital games, educational games, mathematics education.

### Öz

Bu çalışmada dijital ve dijital olmayan eğitsel oyunlar ile farklı dersler üzerine eğitimi gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. Çalışma verileri ulusal tez merkezi sisteminden eğitsel oyun ve dijital oyun başlıklarıyla elde edilen yayımlanmış toplam 108 lisansüstü tezin incelenmesiyle elde edilmiştir. İncelenen tezler; uygulandığı derse, tezin türüne, yürütülen üniversiteye, yayımlandığı yıla, hedef kitlesine, kullanılan oyunların türüne göre sınıflandırılarak genel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Daha sonra incelenen tüm tezler arasından matematik eğitimiyle ilişkili olan tezlerde eğitsel oyunların türü, hedef kitlesi ve tezi yürüten danışmanların uzmanlık alanlarına göre kullanılan yöntemlere göre sınıflandırılarak incelenmiştir. Yayımlanan tezler 1990 ile 2020 yılları arasında, 16 farklı ders üzerine gerçekleştirilmiş olup 89'u yüksek lisans, 19'u doktora çalışmasıdır. Tez çalışmalarına ev sahipliği yapan ilk üç üniversite (%14,8) Gazi, (%7,4) Atatürk (%7,4) ve Marmara Üniversitesi olarak belirlenmiştir. Tezler okul öncesinden üniversiteye kadar tüm düzeylerde gerçekleştirilmiş olup 40'ı dijital, 68' i de dijital olmayan eğitsel oyun içeriklidir. İncelenen tezlerin 9 tanesi matematik eğitimi üzerine gerçekleştirilmiş olup 6 tanesi dijital olan eğitsel oyunları 3 tanesi de dijital olmayan eğitsel oyunları kapsamaktadır. Matematik eğitiminde dijital oyun kullanım oranının diğer ders alanlarına göre daha yüksek olduğu,

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antakya-Hatay, [selcukal4401@hotmail.com](mailto:selcukal4401@hotmail.com), [orcid.org/0000-0001-8717-4983](https://orcid.org/0000-0001-8717-4983)

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muş, [eb.korkmaz@alparslan.edu.tr](mailto:eb.korkmaz@alparslan.edu.tr), [orcid.org/0000-0001-6250-3293](https://orcid.org/0000-0001-6250-3293)

çalışmaların ortaokul düzeyinde olduğu ancak ilkököl ve üniversite düzeyinde hiçbir çalışma bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca matematik eğitimi üzerine yapılan tezleri yürüten danışmanların 5'inin matematik eğitimcisi, 4'ünün de farklı alanlarda uzman oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında incelenen lisansüstü tezlerin hemen hepsinde eğitsel oyunların akademik başarıya olumlu etkilerinin olduğu ancak bir çalışmada akademik başarıya ve bir başka çalışmada da tutuma yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Dijital oyunlar, eğitsel oyunlar, matematik eğitimi.

## INTRODUCTION

While the importance of mathematics increases day by day in line with the increasing needs due to the rapid changes in human life with the development of technology in this age, it is an undeniable situation that it is an indispensable tool for other sciences with interdisciplinary interaction. As Ülger (2003) states, mathematics, which is defined as "something to be learned" terms, was used for the first time in the school established by Pythagoras and it is one of the first branches of science that was passed to written sources by the famous thinker Plato. Mathematics born in Mesopotamia has emerged in daily work and in line with needs and has continued to develop from past to present. Unlike other disciplines, its development is related to its previous and subsequent development (Özcan, 2014). The fact that scientists from different cultures and ethnic origins benefit each other and support each other with their studies shows that mathematics has an international language. With all these principles, it can be said that mathematics still continues to develop and the development levels of countries depend on this (Soydan, 2019).

Due to the deficiencies in the education system and infrastructure problems, students see mathematics as the aim of passing the exams instead of using it as a tool that they can use in daily life (Baki, 2006). The disconnection between mathematics teaching in schools and real life; It is insufficient to use the learned information in real life or for solving problems encountered (Altun & Bozkurt, 2017). In this direction, it has been observed that students quickly concentrate on result-oriented operations rather than thinking about existing problems or developing solution strategies (Verschaffel, et al., 1999).

Mathematics consists of abstract procedures and some rules due to its mathematical structure. Students, on the other hand, memorize these formulas and rules in order to pass the exams instead of integrating them into real life and forget them after the exam. In educational institutions, the teaching of the lessons mostly with traditional methods makes it difficult to learn because of the abstract structure of mathematics. A lesson that is achieved by memorizing and failed when the rules are forgotten becomes difficult for students. It is generally not possible for a lesson to be liked by students that has no place in real life and is based on memorization. As a matter of fact, the student may have a negative attitude towards the lesson because he has difficulty in understanding mathematics that he does not use in his life and that he thinks it is not useful for him, even it can become a fear of students (Özçelik, 2015). The reflection of this fear is seen in various exams. Studies in which mathematics lessons and achievements are evaluated both nationally and internationally reveal the current situation of the students. PISA, PIRLS and TIMSS are examples of international studies. At national level, KPSS, YKS, LGS exams can be given as examples. Although there have been positive developments as a result of the improvements made in the field of education as of the beginning of the 21st century, the low scores of the students in the domestic general exams coincide with the international exam results and the level we are in as a country shows a partial improvement (Korkmaz, 2017).

In today's life, which is accepted as the information age, individuals are expected to have skills such as questioning the problems in their daily lives, researching, coming up with various solutions and making inferences by reasoning. In order to acquire these skills and to reach the determined educational targets, primary education in 2004 and secondary education level in 2005 mathematics course curriculum were renewed (Tutak & Güder, 2014). It is known that the



mathematics curriculum was renewed again in 2015. Reasoning, predicting and finding different solutions take the place of skills such as transactional and calculation skills, which were emphasized in previous curriculums with renewed insights. The main purpose of the renewed mathematics curriculum is for the individual to use mathematics in his own life, to discuss the cause and solution of the problems he / she solves, to work in cooperation and to develop a positive attitude towards the mathematics lesson (MEB, 2018). Until recently, it was thought that knowing mathematics was to remember mathematical rules and concepts correctly, to use them, to learn as defined by the teacher and to answer the questions correctly; in short, mathematics was aimed at finding the exact and correct answer (De Hoyos et al., 2002). Today, it is perceived as abilities that center on modeling of reality, that occur through problem solving and interpretation processes, and that also develop in the process in question (Santos-Trigo, 1996). At this point, the main problem is not what to teach in mathematics, but how to teach mathematics (Freudenthal, 1968). Reports prepared as a result of researches should be able to shed light on reforms in education. Permanent and long-term projects should be included in the implementation instead of the solution offers to save the day in the temporary and short term. Reform studies should be carried out effectively towards the identified problems (Korkmaz & şahin, 2013).

Methods and techniques used differently from traditional mathematics teaching will also enable students to learn meaningfully (Fırat, 2011). There are educational games among these different methods and techniques. The word "game" is used in TDK (2019) as "spending time, having fun, etc. dealing with something with goals ". Game; it is a tool that helps children to develop emotionally, to reflect on and discover the difficulties encountered, to understand the roles in social life, and to develop their communication skills (Fırat, 2011). In addition, as Malta (2010) stated, games are important activities that provide personal development at different ages and in different ways. Game and teaching technique can appeal to students at all levels. It can make the topics covered in the competition and racing environment more enjoyable. The games can be applied in groups or individually, depending on the purpose, time and topic. During the game, mathematical information should be used at an adequate level and compliance with the subject to be transferred should be ensured in line with the made plans (Uğurel, 2003). Since the problems encountered by students while playing games enable them to produce various solutions, it also improves their thinking skills. In addition, the games that provide these improvements determine the reactions of the person to the problems that they will encounter in the future (şahin, 2016). Thanks to the social cooperation established with friends, learning takes place. Thanks to game learning, the individual is rewarded with pleasure and happiness instead of external feedback such as getting high marks (Sönmez, 2012).

In order for mathematics to be adopted and understood by getting rid of its abstract structure, the individual needs concrete experiences and vital facts. In order to develop students' imaginations and independently develop exploratory thinking skills, mathematical expressions should be freed from the abstract structure by using concrete teaching materials and visualizing them (Tutak, 2008).The importance and functionality of mathematics in daily life is based on solid foundations in its teaching.

This study, which examines the postgraduate thesis published within the scope of Higher Education Council (YÖK), includes the evaluation of digital and non-digital educational games used in the field of education according to different criteria. After the general examination, digital and non-digital educational games used for mathematics education were evaluated. In this way, the theses related to mathematics education were compared with other theses and scientifically different comparisons were made.

Examination of educational games within the scope of the thesis is important in terms of giving general information about the current situation. In addition, this study provides the opportunity to examine in detail the methods and findings related to education with games in mathematics

education within the scope of the thesis. This study is important in terms of guiding those who want to try different programs in line with the findings, those who want to study in this field or those who want to have information about educational games.

The aim of this study is to evaluate all postgraduate thesis studies on digital and non-digital educational games published within the scope of YÖK from a holistic perspective. In addition, among the theses examined, it is aimed to examine the ones related to mathematics education in depth according to different criteria.

## **METHOD**

### ***Research Design***

In this study, the document analysis method was used as a qualitative data research model, as it was aimed to investigate graduate theses with a holistic approach and to evaluate and discuss the theses made in the field of mathematics education according to the determined criteria. In document analysis, the data of the study can be presented using numerical expressions through various categorization (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### ***Data Analysis***

In this study, a general evaluation was made as a result of classifying all the postgraduate theses published within the scope of YÖK on digital educational games and non-digital educational games according to the course in which they were applied, the type of the thesis, the university they were published, the year they were published, the target audience, and the type of games used. Then, among these theses, the theses related to mathematics education were examined in depth, and the evaluations were made as a result of the classification of the educational games according to the types of educational games, the target audience and the methods used by the consultants conducting the thesis.

In order to obtain the study data, the words of digital game and educational game were entered in the search button of the national thesis center and the theses were questioned. 102 postgraduate theses on the educational game title and 94 on the digital game title were reached. A total of 196 graduate theses were determined. Later, a total of 108 graduate theses were determined by selecting the theses for teaching a course (mathematics, science, social, Turkish, etc.). These graduate theses determined by using Excel; The course was classified according to the course applied, the type of the thesis, the university where it was conducted, the year it was published, the target audience, and the type of games used. Four species were determined as the target audience in the study. These are primary school, secondary school, high school and university. As it can be seen in Table 5, four thesis studies were coded separately since they were intended for both secondary school and primary school. It is seen that the theses made are used in 16 different course contents. These are; Physical Education, Social Studies, Religious Education, Science Education, Foreign Language, Mathematics, Turkish, Music, Chemistry, Fine Arts, Geography, Computing, Special Education, Self Care, Physics and History. Finally, by examining the summaries of the theses made before 2015, the word primary education has been changed to primary school or secondary school in accordance with the new education system. The listed theses were then examined by two academicians, one in the field of mathematics education and one in the field of educational administration, and it was checked whether the theses were coded in accordance with the list. The tabulated thesis list was interpreted by the researchers, the theses made in the field of mathematics education and the data obtained from these theses were analyzed by meta-analysis method. The meta-analysis method is based on analyzing the results of studies conducted around certain criteria (Borenstain et al., 2009).

## **RESULTS / FINDINGS**

The findings obtained from the theses examined within the scope of the study according to various variables are given in the tables below.

Table 1. Distribution of Educational Games by Courses In Which They Are Used

Lesson	f	%
Science Teaching	25	23.1
Physical education	14	13
Turkish	14	13
Foreign language	13	12.1
maths	9	8.4
Social studies	8	7.4
Religious education	8	7.4
Computer	5	4.7
special education	4	3.7
Music	2	1.8
Chemistry	1	0.9
Fine Arts	1	0.9
Geography	1	0.9
Self care	1	0.9
Physics	1	0.9
History	1	0.9
Total	108	100

When Table 1 is examined, it is seen that educational games are mostly performed in science education (23.1%), physical education (13%) and Turkish (13%). 50% of postgraduate theses have been done in these fields. Mathematics education is in the fifth place and includes only 8.4% of the postgraduate theses.

Table 2. Distribution of Educational Games by Thesis Type

Thesis type	f	%
Post graduate	89	82.4
Doctorate	19	17.6

When Table 2 is examined, it is seen that 82.4% of the postgraduate theses in which educational games are used consist of master's theses and a small part (17.6%) of doctoral theses.

Table 3. Distribution of postgraduate studies in which educational games were used, by university and type

University	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	%
Gazi University	10	6	14.8
Ataturk University	5	3	7.4
Marmara University	7	1	7.4
Inonu University	2	2	3.7
Bahcesehir University	4		3.7
Firat University	4		3.7
Bartın University	3		2.8
Erciyes University	3		2.8
Hacettepe University	3		2.8
Ondokuz Mayıs University	2	1	2.8
Hatay Mustafa Kemal University	1	1	1.85
Istanbul Aydın University	2		1.85
Muğla Sıtkı Koçman University	2		1.85
Necmettin Erbakan University	2		1.85
Nigde Omer Halisdemir University	2		1.85
Recep Tayyip Erdogan University	2		1.85
Selcuk University	2		1.85
Anatolian University	1	1	1.85
Balikesir University	1	1	1.85
Dumlupınar University	0	2	1.85
Adiyaman University	2		1.85
Cumhuriyet University	2		1.85
Canakkale Onsekiz Mart University	2		1.85
Afyon Kocatepe University	1		0.9
Abant İzzet Baysal University	1		0.9

Ağrı İbrahim Çeçen University	1		0.9
Mediterranean University	1		0.9
Bogazici University	1		0.9
Bolu Abant İzzet Baysal University	1		0.9
Bursa Uludag University	1		0.9
Celal Bayar University	1		0.9
Cukurova University	1		0.9
Dokuz Eylul University	1		0.9
Erzincan University	1		0.9
Eskisehir Osmangazi University	1		0.9
Fatih Sultan Mehmet Foundation University	1		0.9
Gaziosmanpasa University	1		0.9
Hitit University	1		0.9
Istanbul Gelisim University	1		0.9
Kahramanmaras Sutcu Imam University	1		0.9
Kirikkale University	1		0.9
Kirsehir Ahi Evran University	1		0.9
Mersin University	1		0.9
Middle East Technical University	0	1	0.9
University of Trakya	1		0.9
Yeditepe University	1		0.9
Zonguldak Bulent Ecevit University	1		0.9
Total	108		100

When Table 3 is examined, most of the graduate theses are; It is seen that it is conducted in Gazi University (14.8%), Atatürk University (7.4%) and Marmara University (7.4%). Almost 30% of the postgraduate theses have been prepared in these universities. Turkey's leading game and give importance to education with the help of this university providing quality education is also worth considering. In terms of doctoral dissertations, the highest number is respectively; Gazi University (6 theses), Atatürk University (3 theses) and İnönü University (2 theses).

Table 4. Distribution of Educational Games by Publishing Years and Thesis Type

Years	Master (f)	Doctorate (f)	%
1990-1994	1		0.9
1995-1999	1		0.9
2000-2004	1		0.9
2005-2009	3		2.8
2010-2014	17	6	21.2
2015-2019	64	13	71.2
2020	2		1.8

When Table 4 is examined, it is seen that only 6 graduate theses were made between 1990 and 2009 and the ratio of theses made since 2010 to all theses is 94.4%. According to this finding, it can be said that the number of theses related to educational games has increased over time. As a result, although the interest in educational games has increased over time, it is seen that the number of doctoral dissertations does not increase as much as master theses.

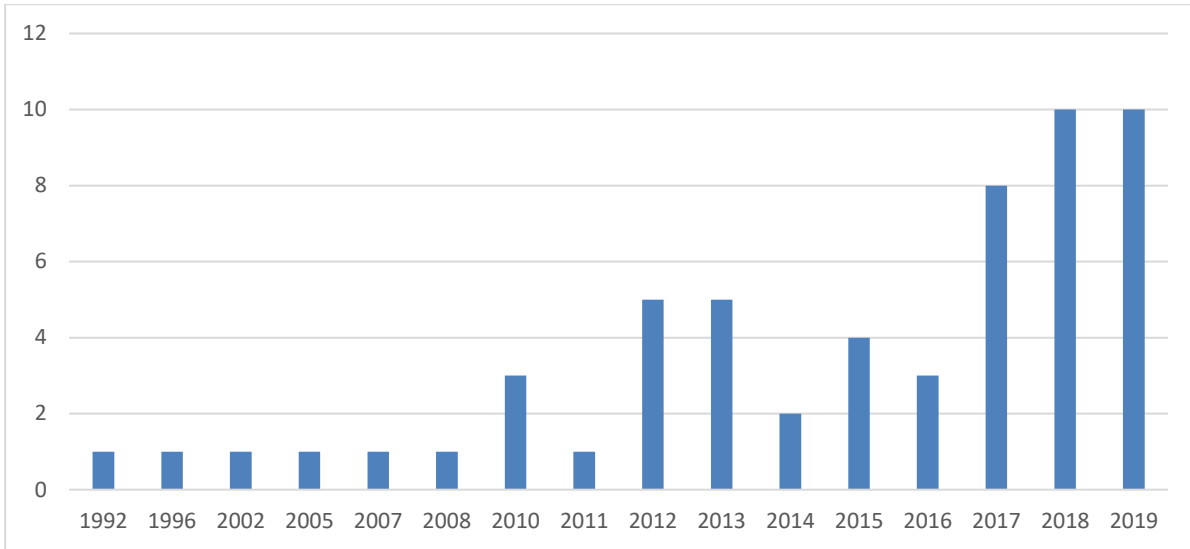


Figure 1. Distribution of Postgraduate Studies On Non-Digital Games by Years

When Figure 1 is examined, it is seen that postgraduate theses on educational games have started to be studied in universities since 1992. It can be said that a remarkable increase in post-2010 studies on the subject took place after 2010.

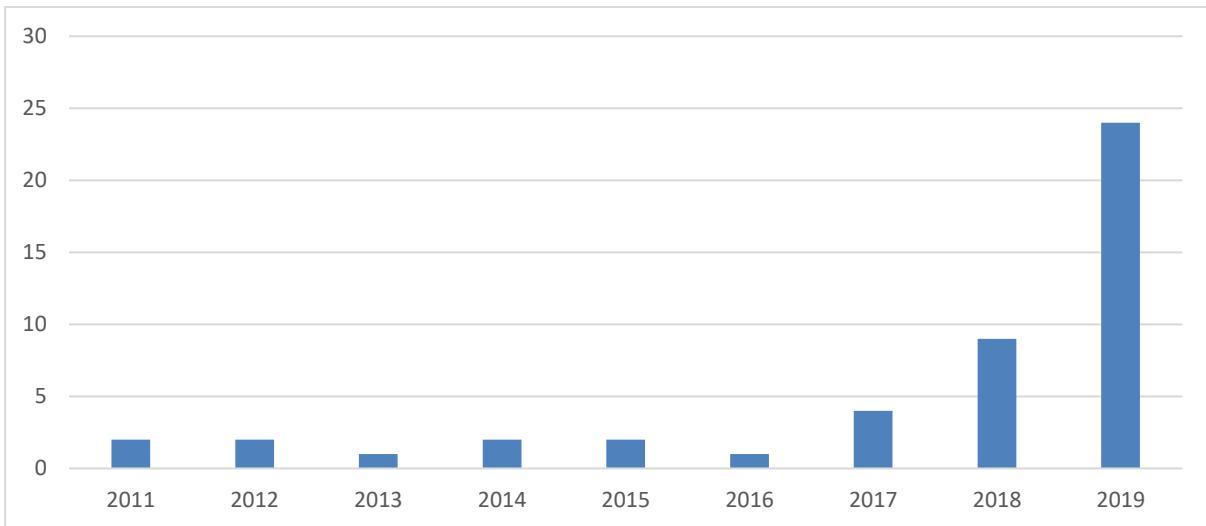


Figure 2. Distribution of Postgraduate Studies on Digital Games by Years

As seen in Figure 2, while the first thesis on digital games was prepared in 2011, it is seen that this number has increased considerably in postgraduate studies in 2017 and after. Although studies on educational games have started to be included in postgraduate research since 1992, it can be said that the importance of digital games was only given after 2010.

Table 5. Distribution of Educational Games by School Levels In Which They are Used

School Level	f	%
Pre-school	7	6.4
Primary school	24	22.2
Elementary Schools	4	3.7
Secondary School	51	47.2
High school	8	7.4
Special education	3	2.7

University	11	10.18
Total	108	100

When Table 5 is examined, it is seen that almost half of the postgraduate theses were made for secondary school students, and then they were prepared at primary school and university level. This may be due to the fact that digital games are more suitable for the secondary school level, and primary and preschool students are thought to be smaller for the use of digital games. Similarly, at the high school level, it may be thought that students will not attract attention in terms of games and that they are great for digital games. The most important reason for the increase in the number at the university level is thought to be the knowledge or teaching of the game design stages.

Table 6. Types of Educational Games Across the Analyzed Theses

Educational Game Type	f	%
The Digital One	49	45.4
Non Digital	59	54.6

When Table 6 is examined, it is seen that more studies are made on non-digital educational games. This may be due to the fact that working with digital games is more difficult.

Table 7. Types Of Educational Games Used In Mathematics Education

Educational Game Type	f	%
The Digital One	6	66.6
Non Digital	3	33.4

When Table 7 is examined, it is seen that 66.6% of the studies on mathematics education are related to educational games that are digital. In general, when all theses are examined, it can be said that the percentage of digital educational games in mathematics education is higher than in other fields.

Table 8. Distribution Of Educational Games Used In Mathematics Education By Grade Level And Thesis Types

School Type	Yüksek Lisans	Doktora
Pre-school	0	1
Secondary School	4	3
High school	1	

When Table 8 is examined, it is seen that most of the studies are at the secondary school level and there are no studies at the primary school and university level.

Table 9. The Type Of Theses Made In Mathematics Education And The Area Of Expertise Of The Advisor

Consultant's Field of Expertise	Yüksek Lisans	Doktora
Math education	3	2
Computer Teaching Technologies Education (BÖTE)	2	
Educational Sciences		1
Industrial Design		1

When Table 9 is examined, it is observed that the postgraduate theses made are generally carried out by experts in the field of mathematics education as consultants. In addition, it was determined that an expert consultant in the field of industrial design conducted a doctoral thesis with non-digital educational game study.

Table 10. Method, Findings, Expertise Of The Advisor And Types Of Theses Used In Graduate Theses Prepared In Mathematics Education

Methods Used and Findings	Consultant's Field of Expertise	Master	Doctorate
Conceptual development and digital game design are explained with qualitative research towards the development of the concept. As a result of the study, it was observed that the concept was acquired by the students with digital games.	Mathematics Education		1
With the semi-structured experiment, the academic achievements and attitudes of non-digital games were examined. As a result of the study, it was observed that academic achievement and attitude increased.	Mathematics Education	1	
Semi-structured experiments were conducted and conceptual development digital games were designed, but the design process was not fully explained. As a result of the study, it was observed that academic achievement increased.	Mathematics Education	1	
A semi-structured experiment was made, then a semi-structured interview was conducted and a mixed design was used in this way. In this way, achievement test, achievement motive, attitude and self-efficacy were evaluated. The games were made available on the internet. As a result of the study, there was no significant difference between the success of the students, but it was observed that the success motivation, attitude and self-efficacy values increased in favor of the experimental group.	Mathematics Education		1
The semi-structured experimental design was used and the academic achievement, self-efficacy and spatial skills of the ready-made digital game were examined. It has been observed that there is an improvement in every concept researched in the study.	BÖTE	1	
In the study, a design with unequaled control group among the semi-experimental models was used. My academic achievement and tour has been reviewed. Ready-made digital games are used. As a result of the study, it was observed that academic achievement and attitude increased.	Education Science		1
Semi-structured design was used with non-digital educational game and learning strategy, motivation and academic success were evaluated. As a result of this study, it was observed that he developed academic success but not attitude.	Mathematics Education	1	
A ready-made digital game-related activity was designed and student opinions were taken. The students expressed a positive opinion about the digital game.	BÖTE	1	
An educational toy was designed and the ethics of the toy was evaluated by a quasi-experimental method. It has been observed that he has developed the concept of direction and space.	Industrial Design		1

When Table 10 was examined, it was observed that semi-structured experimental designs were used the most in the studies. There are two studies that include the digital game design process in the study. However, in only one of these two studies, the design process was explained in depth. There is a study on toy design. In this study, the design process is explained in depth. In four of the studies, ready-made digital educational game taken from the internet environment was used. It has been observed in almost all of the studies that educational games contribute to learning. It was observed that academic achievement in only one study and attitude in another study did not make a statistically significant difference.

## CONCLUSION AND DISCUSSION

According to the results of the research, science, physical education and Turkish education are at the top of the studies on educational games. Half of the studies have been carried out in these fields, and mathematics education ranks fifth in this field. Most of the theses on educational games are master theses. Except for 6 of the postgraduate studies, all other graduate studies were carried out after 2010. Nearly half of the theses on the subject have been prepared at secondary school



level. While more than half of the studies focused on non-digital games, the studies on mathematics education were found to be related to educational games that were digital with a significant rate of two-thirds. Almost all of the consultancy of the theses in the field of mathematics education was carried out by the academicians of the maths field education. In the studies on the subject, mostly semi-structured experimental design was preferred. While ready-made games are generally used in the studies, the results that educational games reflect positively on learning have been revealed.

In line with the findings of the research, it is seen that the postgraduate theses about educational games published within the scope of YÖK are mostly concentrated at the graduate level. Similar results were obtained in the educational game studies that Zorluoğlu and Elbir (2019) had examined until 2017.

As Naik (2014a) stated, interest in digital educational games is higher than non-digital educational games, but this finding contradicts with the fact that the number of non-digital educational games is higher in the study. In another study, Naik (2014b) stated that the production and management of the non-digital educational game increases the demand because it is easier and requires less skill. This finding seems to support the findings of the study.

Boyle et al. (2014) stated that in the literature they scanned in their own culture and geographies, the number of digital educational games is much higher than the number of non-digital educational games. Despite this, they stated that there is a common opinion that there are not enough academic studies.

Byun and Joung (2018), on the other hand, stated in the literature they reviewed in their own culture and geographies that most of the studies in the field of mathematics education were carried out by technology educators instead of mathematics educators. This finding contradicts with the findings obtained from this study. Because Turkey's fifth in total 8 studies conducted related to mathematics education mathematics educators. This shows that it contains 62.5% of the studies, that is more than half.

Naik (2014a) stated that studies on digital games are more numerous than non-digital studies. Although this finding is contrary to the overall evaluation of this study, parallel results are obtained when evaluated for mathematics education.

When the studies and postgraduate theses are examined, it is seen that students have developed concepts such as academic achievement, motivation and attitude. This situation is consistent with the literature and Connolly et al., (2012); Clark et al., (2016) stated in their studies that digital educational games in mathematics education improve concepts such as academic achievement, motivation and attitude.

Ke (2019) stated that the number of studies discussing education and game mechanics is small. This finding supports the findings of this study. that the number of studies in the business of digital game design studies conducted in Turkey is quite small. In this study, only two of the postgraduate theses on digital games in mathematics education were included in the design process and game mechanics.

## **RECOMMENDATIONS**

Some suggestions in line with the research findings are given below.

Although the number of postgraduate theses has increased over the years, their number is not sufficient. Although digital games in particular are less numerically, interest has increased over the years and it can be said that the interest will increase even more in the future. Therefore, students who want to work on this subject can be encouraged.

Studies show that the games are generally made for secondary school levels. However, as educational games, especially digital games, will attract the attention of all levels, the number of studies for primary and high school levels can be increased.



There are very few studies on mathematics education, especially at the doctoral level. Their number should be increased in postgraduate studies.

When the studies on mathematics education were examined, the effectiveness of only existing digital games was examined. However, it has not been fully explained why the game is effective. Which features of digital games are effective should be examined in studies.

When the studies on mathematics education are examined, it is seen that they do not include digital game design. With digital games designed by mathematics educators, the development of students will be better studied.

When the studies on mathematics education are examined, it is seen that the number of non-digital educational games is very low. It can be said that there is a huge gap in this area. Therefore, postgraduate studies on non-digital educational games can be encouraged.

## REFERENCES

- Altun, M. & Bozkurt, I. (2017). Matematik okuryazarlığı problemleri için yeni bir sınıflama önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 171-188.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik öğretimi*. Trabzon: Derya Kitabevi Yayıncılık.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2011). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.
- Boyle, E. A., MacArthur, E. W., Connolly, T. M., Hailey, T., Manea, M., Kärki, A., & Van Rosmalen, P. (2014). A narrative literature review of games, animations and simulations to teach research methods and statistics. *Computers & Education*, 74, 1-14.
- Byun, J. & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K-12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118(3-4), 113-126.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hailey, T. & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E. & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122.
- De Hoyos, M., Gray, E., & Simpson, A. (2002). Students assumptions during problem solving. *Paper presented at the 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics*. Crete, Greece.
- Ke, F. (2019). Mathematical problem solving and learning in an architecture-themed epistemic game. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1085-1104.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Korkmaz, E. (2017). *Dönüşüm geometrisinin gerçekçi matematik eğitimi etkinlikleriyle öğretiminin akademik başarıya ve matematik tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Korkmaz, C. & Şahin, M. (2013). 2009 PISA başarılarına göre ülkelerin genel ve insani gelişmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 225-247.
- Malta S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *MEB matematik dersi öğretim programı*. Ankara.
- Naik, N. (2014a, October). Non-digital game-based learning in the teaching of mathematics in higher education. *In European Conference on Games Based Learning* (Vol. 2, p. 431). Academic Conferences International Limited.
- Naik, N. (2014b, October). A comparative evaluation of game-based learning: Digital or non-digital games?. *In European Conference on Games Based Learning* (Vol. 2, p. 437). Academic Conferences International Limited.
- Özcan, D. (2014). *Anadolu lisesi öğrencilerine uygulanan matematik tarihiyle zenginleştirilmiş öğretim programının matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özçelik, A. (2015). *7. Sınıf yüzdeler ve faiz konusunun GME'ye dayalı olarak işlenmesinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Santos-Trigo, M. (1996). An Exploration of Strategies Used by Students To Solve Problems with Multiple Ways of Solution. *Journal of Mathematical Behavior*, 15(3), 263-84.

- Soydan, Ş. N. (2019). *Tam sayılar öğretiminde eğitsel oyun kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve derse karşı tutumu üzerine etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sönmez, M. (2012). *6. Sınıf matematik derslerinde web üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Şahin H. B. (2016). *Eğitsel bilgisayar oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Tutak, T. (2008). *Somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine, tutumlarına ve van hiele geometri anlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Tutak, T. & Güder, Y. (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 174-175.
- Uğurel, I.(2003). *Ortaöğretimde oyunlar ve etkinlikler ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Vershaffel, L., De Corte, E., Lasure, s., Vaerenbergh, Bogaerts, H. & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: a desing experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 195-229.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorluoğlu, S. L., & Elbir, B. Ç. (2019). Eğitsel oyuncak ve eğitsel oyun içerikli araştırmalardaki eğilimler: içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22.

# Fen Bilimleri Dersi Konularıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Değer Gelişimine Etkisi<sup>1</sup>

## Effect of Values Education Activities Integrated Science Subjects on Students' Value Development

Kevser HERDEM<sup>2</sup>

Ayhan ÇİNİCİ<sup>3</sup>

### Öz

Eğitimde önemli bir boyut olarak değerler, zihinsel ve sosyal yapıları açıklamakta yol gösterici kavramlardır. Bu çalışmanın amacı, 7. Sınıf düzeyinde Fen Bilimleri dersi konuları ile bütünleştirilmiş değer öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin değer gelişimi üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılırken, nitel kısmında temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinlikleri genel eğitimsel değerler arasında yer alan beş değer (Hoşgörü, Demokrasi Kültürü, Dayanışma, Özgüven ve Azim) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “İkilem Durumları Formu (İDfo)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin öğrencilerin değer edinimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Nitel bulgular incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin hedeflenen değerlere yönelimlerinin arttığı ve değere ilişkin var olan bilişsel yapının gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu öğrenme deneyiminin öğrencilerin değere eğilim düzeylerinin tespiti ve değerlerle bütünlük sınıf içi uygulamalarının tasarımıyla uygulayıcılara yol göstereceği düşünülmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Değerler eğitimi, değerlerle bütünleşmiş fen etkinlikleri, fen öğretimi

### Abstract

As a significant dimension in education, values have a guiding feature for explaining the cognitive and social structures. In this study, it was aimed to investigate the effect of value education activities integrated with 7th-grade science content on the development of values. Explanatory sequential design, one of the mixed methods, was used in the research. In the quantitative dimensions of the study, the quasi-experimental pre-test and post-test control group design were used while the basic qualitative researched method was used in the qualitative dimension. Values integrated activities have been prepared by considering the five values (tolerance, culture of democracy, solidarity, self-reliance, and perseverance) that are among the general educational values. During the data gathering process, data were collected through a dilemmas form (Dfo) contains 10 dilemmas which was developed by the researchers. The Dfo was implemented as pre-test and post-test. The findings of the study showed that teaching activities including values education supported the 7th-grade students' value acquisition. When the qualitative findings were examined, it was seen that the orientation of the students in the experimental group to the targeted values increased and the existing cognitive structure related to value improved. It is hoped that this learning experience will guide practitioners in the determination of students' value tendency levels and the design of values- integrated classroom practices.

*Keywords:* Value education, values- integrated science practices, Science teaching

<sup>1</sup> Bu makale “Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli eğitim Bakanlığı, e-posta: [kevserherdem@gmail.com](mailto:kevserherdem@gmail.com), orcid.org/0000-0001-8677-8400

<sup>3</sup> (Sorumlu Yazar) Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ordu, Türkiye, e-posta: [ayhancinici@odu.edu.tr](mailto:ayhancinici@odu.edu.tr), orcid.org/0000-0002-3897-551

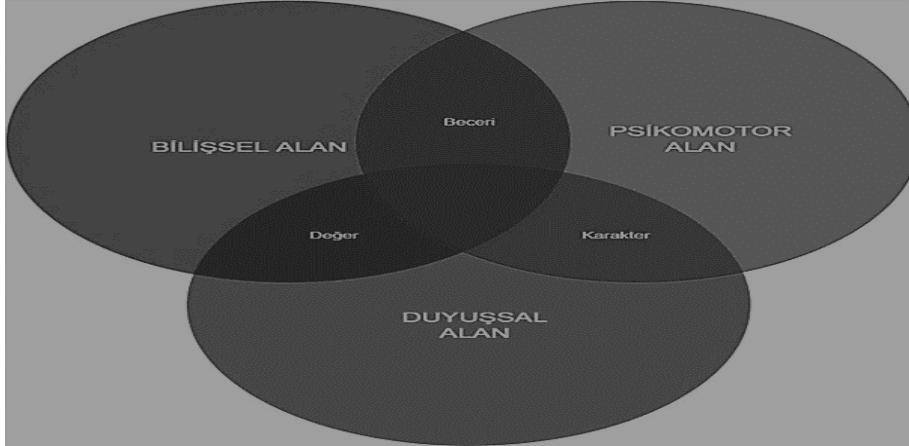
## GİRİŞ

*“21. yüzyılın cahilleri, okuma-yazma bilmeyenler değil, okumayanlar, öğrendikleri yeni bilgileri değiştiremeyenler ve yeniden öğrenemeyenler olacaktır”.*  
Alvin Toffler (Akt. Tarhan, 2018)

Toffler, 21. yüzyılda cehalet kavramını değişimden kaçınma, esneklik ve uyumdan yoksunluk olarak tanımlamaktadır. Eriştığımız bilgi seviyesi ve teknolojik gelişmeler sayesinde gelecek kavramı, bireylerin tercihlerinden etkilenen, sürekli ve tasarlanabilen bir kavram haline gelmiştir. İnsanlık tarihine bakıldığında endüstriyel gelişmeler ve buna bağlı olarak gerçekleşen toplumsal dönüşüm bireylerin var olan durumu okuyabilme, eleştirebilme, öngörü kapasitesi ve yeniliğe açık olma gibi bazı becerilere sahip olması gerektiğini göstermektedir (Yıldırım, 2018). Ancak yaşanan değişimlerin toplumsal izdüşümüne bakıldığında insanoglunun sorunlara akılcı ve mantıklı çözümler üretme, olguları açıklayabilme, niceliği niteliğe dönüştürebilme gibi bilişsel becerilerinin üst düzeyde geliştiği ancak değer üretme noktasında aynı gelişimi göstermediği görülmektedir (Karma ve Kahil, 2005). Dahası bunca bilimsel ve teknolojik gelişmeye rağmen; temiz suya ulaşma, ulusal güvenlik, enerji ve sürdürülebilirlik gibi konularda birçok sorunun artarak devam ettiği göz önünde bulundurulursa, değer gelişimine olan ihtiyacımız daha net bir şekilde anlaşılabilir (Bulut ve Çakmak, 2018; Çavdar, 2020; Lipton, 2010; Pardo, 2018). Sonuç olarak bugün gelinen noktada insanlığın yaratacağı ortak geleceğe katkı sağlayabilmek adına yukarıda değinilen becerilere ek olarak evrensel değerler sistemine de sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

### Değerler ve Fen Eğitimi

Eğitim disiplini açısından insan davranışları bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor alan olmak üzere üç alanda sınıflandırılır. Yani her insan davranışı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçleri içerir (Groontenboer, 2003). Bu alanların birbirleri ile ilişkisi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Davranış Alanları ve Bileşimleri (Taylor,1975; akt: Bacanlı, 2006)

Şekil 1’e baktığımızda bilişsel alan ile duyuşsal alanın bileşimi olarak görülen *değer*; toplumu ve bireyleri değerlendirirken oluşturduğumuz zihinsel kurgulamaların başlıca unsurudur. Akbaş (2004)’a göre değer; bir nesnenin, fikrin, kavramın veya davranışın önemi, kıymeti, arzu edilebilir olması göz önüne alınarak yapılan tercih ve kararlara rehberlik eden ve benzer durumlarda süreklilik arz eden ilkeleri ifade etmektedir. Rokeach (1973)’e göre değerlerin ortam ve objelerden bağımsız olması, tutum ve inançtan farklı olduğunu gösterir. Bu sebeple kişiliğin oluşmasında ve bilişsel sistemde değerler, daha merkezi bir yer işgal etmektedir (Clarkson, FitzSimons ve Seah, 1999). Gardenfors (2003)’e göre dikkatini yönlendirebilme, kendisinin ve bir başkasının heyecanını anlayabilme, ne istediğinin ve neye inandığının bilincinde olma (öz bilinç) üst düzey bilişsel becerilerin temelini oluşturur. Bu durum bir becerinin ortaya çıkmasında bilişsel boyuttaki öğrenmelere eşlik eden duyuşsal bir boyutun varlığına işaret etmektedir.

Bireyin eylem ve düşüncelerine zemin oluşturan değerler, eğitsel bir kazanım olmakla birlikte toplumların refahı üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Herdem ve Ünal, 2020). Dolayısıyla bir öğretim sürecinde değerlere yer verilmesi bireyin toplumsal aidiyetini güçlendirmekle birlikte, bilimin uygunsuz menfaatlere bağlı yönlendirmelerden uzak tutulması ve insan refahına hizmet edebilmesi bakımından zorunlu görülmektedir (Allchin, 1999; Lee, 2007). Fen öğretim programlarına bu açıdan bakıldığında 1990'lı yıllarda Avrupa ülkelerinde *Bağlam Temelli Fen Öğretiminin* ön plana çıkarıldığı ve böylece fen konularını toplumsal/kültürel bağlamla ilişkilendirmenin öğretimde önemli hale geldiği görülmektedir (Çelik, Çamlıbel ve Duygu, 2016; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Ülkemizde ise 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim programında öğrencilere kazandırılacak Tutum ve Değer (TD) kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlar incelendiğinde fen bilimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmek, bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırmak ve bireylerin tutarlı bir değer sistemi oluşturulmasının hedeflendiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). 2013 yılında yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda duyuş öğrenme alanında tutum, motivasyon, değer ve sorumluluk alt başlıklarına yer verilmiştir. En son 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programında ise "*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* olmak üzere "*kök değerler*" den ve evrensel ahlaki değerlerden bahsedilmekte ve bu değerlerin, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2018; s5).

Fen öğretim programlarında değer gelişimine yapılan vurgu, bireylerin bilimsel, politik ya da sosyal düzlemde vereceği kararların ahlaki ve etik bir zemine evrilebilmesi için değerlerin gelişimini olumlu yönde etkileyen öğrenme deneyimlerine olan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Literatüre bakıldığında eğitim ortamlarında değer öğretimi yapılırken; değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi olmak üzere dört yaklaşıma rastlanmaktadır (Kirschenbaum, 1995). Bunlardan değer gerçekleştirme yaklaşımının, yirminci yüzyılın sonlarından itibaren yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözüme becerilerinin daha da önem kazanmasıyla birlikte ön plana çıktığı belirtilmektedir (Akbaş, 2004). Bu yaklaşımda amaç, öğrencinin kendi değerlerini oluşturmasına ve yaşam becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Eleştirelilik ve yaratıcılık kavramı 21. yüzyılın hedeflediği insan modelinde bulunması gereken zihinsel beceriler olarak ifade edilebilir (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning [P21], 2018). Bireylerin sosyo-bilimsel konularda kararlar oluştururken yaptıkları informal muhakemeler bilişsel ve duyuşsal süreçleri içerir (Sadler ve Zeidler, 2005). Dolayısıyla sosyo-bilimsel konularda yapacağımız değerlendirmeler bireylerin değer sisteminden etkilenmektedir. Bireyin değer sistemini düzenlemek amacıyla değer gerçekleştirme yaklaşımına dayalı sınıf içi uygulamalarda değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme tekniklerinin kullanılması önem taşımaktadır (Welton ve Mallen, 1999). Değer analizi tekniği kullanılırken, öğrenciye duyuş içermeyen, akılcı ve stratejik hareket etmesini sağlayan değer ile bütünleştirilmiş bir durum sunulur (Naylor ve Diem, 1999). Öğrenci var olan durumu çözümlerken doğanın önemini ve neden değere uygun yaşaması gerektiği konusunda ikna olur. Ayrıca bu teknik ile öğrenciler bilimsel problem çözüme yöntemini sosyal konulara uygulamayı öğrenirler.

Bu çalışmada değer gerçekleştirme yaklaşımı (Naylor ve Diem, 1999) kullanılarak özgüven, demokrasi kültürü, azim, hoşgörü ve dayanışma değerlerine ilişkin etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de değerlerin ilişkilendirildiği bilişsel ve duyuşsal kazanımlar gösterilmektedir.



Tablo 1. Çalışmada Yürütülen Etkinliklerde Bilişsel ve Duyuşsal Kazanımlarla İlişkilendirilen Değerler

Üniteler Konu	Hedeflenen Bilişsel Kazanımlar	Hedeflenen Duyuşsal kazanımlar	Öğretim Karikatürlerinde Yer Alan Değerler
<b>2.Ünite</b>  <b>Kuvvet ve Hareket</b>	3.4. Bir işi yaparken, basit makine kullanmanın enerji tasarrufu sağlamayacağını sadece iş yapma kolaylığı sağlayacağını belirtir.  3.6. Farklı basit makine çeşitlerini araştırarak geçmişten günümüze insanlığa sunduğu yararları değerlendirir.	<ul style="list-style-type: none"><li>• İş birliği yapar</li></ul>	DAYANIŞMA
<b>3.Ünite</b>  <b>Elektrik</b>	2.1. Elektrik akımının bir çeşit enerji olduğunun farkına varır.  2.2. Bir elektrik devresinde akımın yönünün üreticinin pozitif kutbundan, negatif kutbuna doğru kabul edildiğini ifade eder.  2.6. Basit elektrik devrelerindeki elektrik akımını ölçmek için ampermetre kullanılır.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kendisini tanıır ve kendisine güvenir.</li><li>• Özgüvenlidir, zayıf ve güçlü yönlerini bilir.</li></ul>	ÖZGÜVEN
<b>Ünite 3</b> <b>Elektrik</b>	2.3. Elektrik devrelerinde akımın oluşması için kapalı bir devre olması gerektiğini fark eder.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Denemeye sürekli isteklidir.</li></ul>	AZİM
<b>4.ünite</b>  <b>Maddenin yapısı ve özellikleri</b>	2.3. Atomun çekirdeğini çekirdeğin temel parçacıklarını ve elektronları temsili resimler üzerinde gösterir.  2.4. Elektronu, protonu ve nötronu kütle ve yük açısından karşılaştırır.  2.5. Nötr atomlarda proton ve elektron sayıları arasında ilişki kurar.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Açık fikirlidir.</li><li>• Ön yargıları yoktur.</li></ul>	HOŞGÖRÜ
<b>4.ünite</b>  <b>Maddenin yapısı ve özellikleri</b>	4.1. Farklı atomların bir araya gelerek yeni maddeler oluşturabileceğini fark eder.  4.2. Karışımlarda birden çok element veya bileşik bulunduğunu fark eder.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Demokratik süreçlere güven duyar.</li></ul>	DEMOKRASİ KÜLTÜRÜ

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmada program kazanımlarıyla bütünleştirilen dayanışma, özgüven, azim, hoşgörü ve demokrasi kültürü olmuştur. Bu eğitsel değerlerin seçiminde Türk milli eğitiminin genel amaçları, öğrencilerin ilkokuldan gelen değer birikimleri ve toplumsal dönüşümlerin yarattığı ihtiyaç dikkate alınmıştır. Özgüven, hoşgörü, dayanışma ve azim ilkokul yıllarından itibaren kazandırılması hedeflenen değerlerdir. Nitekim bu değerler, öğrenciye kazandırılması hedeflenen kişisel nitelikler başlığıyla ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim programında da ele alınmıştır (MEB, 2015). Bu değerlere yer verilerek öğrencilerin ilkokuldan gelen değer birikimi ile bütünlük sağlanmak ve değer gelişimini ileriye taşımak hedeflenmiştir. Devletler ile kültürler arasındaki sınırların giderek yok olduğu; siyasal, kültürel ve sosyal gelişimlerin hızlandığı, çoğulcu yaşam biçimlerinin benimsendiği farklı değer sistemleri ve yaşam biçimleri olan insanların birbiriyle yaşamak zorunda olduğu günümüz dünyasında demokrasi kültürü ve hoşgörü değerleri okullarda kazandırılması gereken değerler açısından önemli

konumdadır (Weidenfield, 2002). Bu değerlerin benimsenmesinde ilköğretim kademesi kritik öneme sahiptir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Ayrıca Türk milli eğitiminin genel amaçlarında “*geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek*” ifadesi yer almaktadır. Seçilen eğitsel değerlerin bu amaca hizmet edeceği umulmaktadır.

Tablo 1’e bakıldığında her bir değere ilişkin hedeflenen duyuşsal kazanımlar görülmektedir. Bu duyuşsal kazanımlar doğrudan fen bilimleri öğretim programında yer alan “Tutum ve Değerler (TD)” kazanımları arasından seçilmiştir (MEB, 2005; MEB, 2013). Kazanımlar belirlenirken seçilen değerlerin tanımı ve değer sınıflamaları içerisindeki konumu göz önüne alınmıştır. Fen bilimleri Dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerlerin Rokeach, Schwartz ve Akbaş’ın değer sınıflamasındaki yeri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Fen Bilimleri Dersi Konularıyla Bütünleştirilmiş Değerlerin Çeşitli Değer Sınıflamalarındaki Karşılığı

Bütünleştirilmiş Değerler	Schwartz’ın Sınıflaması	Rokeach’ın Sınıflaması	Akbaş’ın Sınıflaması
<b>Özgüven</b>	Öz yönelim değerleri	Amaç Değerler	Çalışma ve İş değerleri
<b>Demokrasi Kültürü</b>	Evrensellik	Araç Değerler	Demokratik değerler
<b>Azim</b>	Başarı	Amaç Değerler	Çalışma ve İş değerleri
<b>Hoşgörü</b>	Evrensellik	Amaç değerler	Demokratik Değerler
<b>Dayanışma</b>	İyilikseverlik	Araç değerler	Geleneksel Değerler

Schwartz’ın değer sınıflamasında evrensel değerler içerisinde yer alan hoşgörü değeri (Tablo 2), yine Schwartz tarafından sevgi, saygı ve güven gibi pek çok değeri bünyesinde barındıran çatı bir değer olarak değerlendirilmektedir (Schwartz, 1999). Gözübüyük (2002) tarafından ise “bir toplumda tüm farklılıklara rağmen bir arada yaşamayı mümkün kılan karşılıklı saygı, güven ve anlayış esasına dayalı fonksiyonel bir iletişim süreci” olarak tanımlanan hoşgörü değeri, Aydın (2016)’ya göre insanları tüm yönleriyle tanımaya açık olma, farklılıklara saygılı olma, eleştiriye açıklık ve empatik olmayı gerektirir. Kendi düşüncesi dışındaki görüşlerin kabulüne direnç gösterme ve insanlarla iletişimde ön yargılı yaklaşımlar birlikte yaşamayı zorlaştıran unsurlardır. Bu tanımlamalardan hareketle öğretim programında yer alan “Açık fikirlidir (TD-1)” ve “Ön yargıları yoktur (TD-1)” kazanımları bu değerle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005; MEB, 2013). Literatüre bakıldığında duyuşsal hedeflerin kazanım düzeylerinin ölçülebilirliğinin zor olması, bu alandaki değişmelerin diğer gelişim alanlarına göre daha yavaş olması ve okullarda verilen ders sürelerinin yetersizliği ve sınav odaklı yaklaşımlar sebebi ile ihmal edildiği görülmektedir (Bacanlı, 2006). Fen bilimleri alanında duyuşsal alana yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, değer boyutuna ilişkin sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Çavdar, 2020). Aktaş ve Bozdoğan (2016), yaptıkları çalışmada fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesi ile bütünleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisini incelemişlerdir. Sonuçta yapılan etkinliklerin öğrencilerin merhamet değerini kazanmalarında etkili olduğu görülmüştür. Çavdar (2020) yaptığı çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 81 öğrenciye dürüstlük, çevreye duyarlılık, yardımseverlik, kültürel mirasa duyarlılık ve tasarruf değerleri ile ilişkilendirilmiş STEM etkinlikleri uygulamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerde değerlerle ilişkili mühendislik boyutunda bir farkındalığın oluştuğu görülmüştür.

Sonuç olarak, bilim ve teknoloji okuryazarlığı yanında evrensel değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bizim gibi toplumlar için, ders içeriklerinin değerlerle ilişkilendirilmesi

son derece önemlidir. Bu durum değerler alanında yapılacak eğitimsel uygulamalara olan gerekliliği ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yürütülen çalışmanın öğrencilerin değer gelişimine katkı sağlayacağı ve fen bilimleri ile değerlerin entegrasyonu konusunda öğretmenlere yol göstereceği umulmaktadır. Ayrıca çalışmanın ilk ve ortaokul Fen bilimleri öğretim programında yapılacak olan değerler ve değerler eğitimine ilişkin geliştirme ve değişikliklerde uzmanlara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1). Fen bilimleri dersi 7. Sınıf konularıyla bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin *özgüven, azim, demokrasi kültürü, hoşgörü ve dayanışma* değerlerine ilişkin ön test ortalamaları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2). Fen bilimleri dersi 7. Sınıf konularıyla bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin *özgüven, azim, demokrasi kültürü, hoşgörü ve dayanışma* değerlerine ilişkin son test ortalamaları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3). Fen bilimleri dersi 7. Sınıf konularıyla bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin *özgüven, azim, demokrasi kültürü, hoşgörü ve dayanışma* değerlerine ilişkin ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4). Deney grubu öğrencilerinin ön ve son uygulamada değere yönelim gerekçeleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırma da karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) kullanılmıştır (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Açıklayıcı sıralı desende araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında, nicel veriler toplanır ve istatistiksel testlerde genel bir bakış açısı sağlayan nicel sonuçlara ulaşılır. İkinci aşamada ise nicel bulguların üzerine inşa edilen nitel verilerin toplanması ve analiziyle devam eder. Böylece nitel veriler, birinci aşamada elde edilen nicel verileri açıklamada ve detaylandırmada yardımcı olur (Creswell, 2009).

Araştırmanın nicel aşamasında yarı deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırmanın grup üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkeni; değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinlikleridir. Bağımlı değişkeni ise öğrencilerin değere olan eğilimleridir. Araştırmanın yürütüleceği gruplar yansız olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır.

Tablo 3. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Grup	Atama	Uygulanacak Ders	Ön-test	Deneysel İşlem	Son-test
Deney	R	Fen Bilimleri	İDfo	Değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinlikleri	İDfo
Kontrol	R	Fen Bilimleri	İDfo	Mevcut Uygulamalar	İDfo

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmada bir deney bir kontrol grubu bulunmaktadır. Kontrol grubunda düz anlatım, ders kitabındaki etkinlikler ve etkileşimli tahta uygulamaları gerçekleştirilirken; deney grubunda ders değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinlikleri ile



yürütülmüştür. Uygulama sürecinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna *İkilem Durumlar Formu* (İDfo) ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel sürecinde Merriam ve Tisdell (2016), tarafından tanımlanan temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar herhangi bir metodolojiye tam olarak bağlanmayı reddeden araştırmalarda, eğitim araştırmalarında (Merriam, 2009) ve karma yöntem araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmada kullanılan fen konularıyla bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrencilerin değer yönelimi üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde açıklamak amaçlanmıştır. Bu sebeple ikilem durumu formunun nicel analizi yapıldıktan sonra içerik analizine tabi tutularak nitel veriler elde edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma bir devlet okulunda 7. sınıf düzeyinde okuyan 61 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denklğine ilişkin olarak yapılan seçkisiz atamalar yanında öğrencilerin 6.sınıf yılsonu akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiş ve grupların bir önceki yılın fen başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Tablo 4;  $\bar{x}_{deney}=55,4$ ;  $\bar{x}_{kontrol}=55,7$ ;  $p>,05$ ).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının 6. Sınıf Fen Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
Deney	30	55,4	14,21	60	0,670	0,504
Kontrol	31	55,7	13,34			

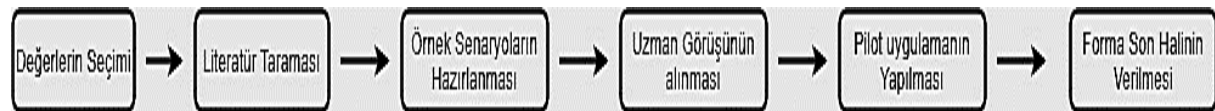
### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *İkilem Durumları Formu* (İDfo) kullanılmıştır

#### İkilem Durumları Formu (İDfo)'nun oluşturulması

İkilem durumları formu; öğrencilerin Fen Bilimleri dersi programıyla bütünleştirilmiş beş değerle ilgili duyuşsal kazanımlara ulaşılma düzeyini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında oluşturulmuştur. İkilem durumları Formu oluşturulurken ahlaki gelişimi bilişsel gelişim üzerinde temellendiren Kohlberg ve Piaget'in ahlaki gelişim kuramları dikkate alınmıştır. Kohlberg'e göre herhangi bir değere olan eğilim, mantıki sorgulama kapasitesinden etkilenir (Çinemre, 2014). İkilem durumu içerisinde bireyin vereceği karar sorgulama kapasitesi ve değere eğilim düzeyi açısından önemli veriler sağlar (Çiftçi, 2008).

İkilem durumları formu hazırlanırken Şekil 2'deki aşamalar izlenmiştir:



Şekil 2. İDfo Geliştirme Aşamaları

İkilem durumları Formu; her bir değere ilişkin iki soru olmak üzere toplam on sorudan oluşmuştur. Hazırlanan ikilem durumları gerçek yaşamdan seçilmiş olup, ikilem durumunun sonunda "siz olsaydınız ne yapardınız?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin seçtikleri *değeri gösterme eğilimi*, *değeri göstermeme eğilimi* ve *kararsız kalma* şeklinde üç farklı yanıtlama seçeneği oluşturulmuştur. Oluşturulan form; ilk olarak katılımcı gruba benzer 70 öğrenciye uygulanmıştır. Karasar (1995), bir ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılacak ön deneme için kişi sayısının 50 kişiden az olmaması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerden gelen yanıtlar alan uzmanı

bir akademisyen tarafından; ikilem durumlarının değeri yansıtması, açık ve anlaşılır olması, öğrenci düzeyine uygunluk açılarından incelenmiştir. Uzman incelemesi neticesinde gelen dönütler doğrultusunda, kapsama uygun olmayan veya görünüş geçerliğini düşüren maddeler taslak halindeki ölçme aracından çıkarılmış ve yeniden düzenlenen form tekrar uygulanmıştır. Son uygulamada öğrencilerden ikilem durumlarının anlaşılabilirliğine yönelik herhangi bir olumsuz görüş bildirilmediğinden, forma son hali verilmiştir. Formun Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Şekil 3'te ikilem durumları formundan hoşgörü değerine ait bir maddenin ilk ve son hali örnek olarak sunulmuştur. Maddenin ilk halinde bireyin duygu durumu ile ilgili ifadeler yer verilmiştir. Değerler bilişsel kurgulamalardır ve değerlere ilişkin sunulan durumlar öğrencilerin tarafsız karar vermesine ve ahlaki akıl yürütme becerisi geliştirmelerine katkı sunacak şekilde hazırlanmalıdır (Yüksel, 2005). Bu sebeple sorudan geçerliliği düşüren ifadeler çıkarılmış ve soru değeri sorgulayacak şekilde kısaltılmıştır.

*1). Pelin, Fen ve Teknoloji dersi için bir sunum hazırlamıştır. Büyük bir hevesle çalıştığı sunumunu tamamladıktan sonra arkadaşlarının görüşlerini sormuştur. Arkadaşları sunumunu beğenmediklerini ifade etmiş ve neden beğenmedikleri noktasında bir gerekçe sunmamışlardır. Pelin duruma çok üzümüştür.*

*Pelin'in konumunda olduğunuzu düşünün. Siz olsaydınız Böyle bir durumda ne yapardınız?*

- Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma kızardım.

Çünkü.....  
.....  
.....

- Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma hemen kızmazdım.

Çünkü.....  
.....  
.....

- Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Çünkü.....  
.....  
.....

1) *Pelin, iki hafta boyunca çok çalışıp, Fen ve Teknoloji dersi için bir sunum hazırlanmıştır. Büyük bir hevesle başladığı sunumu tamamladıktan sonra arkadaşlarının görüşlerini almıştır. Bazı arkadaşları sunumu beğenmediklerini söylemiştir.*

*Pelin'in konumunda olduğunuzu düşünün. Siz olsaydınız Böyle bir durumda ne yapardınız?*

Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma kızardım.

Çünkü.....

Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma hemen kızmazdım.

Çünkü.....

Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Çünkü.....

Şekil 3. İki Hali Durumları Formunda Yer Alan Hoşgörü Değerine Ait Bir Maddenin İlk ve Son Hali

Uzman dönütlerine göre son hali verilen form, “değeri gösterme eğilimi” seçeneği 3 puan, “kararsızlık” seçeneği 2 puan, “değeri göstermeme eğilimi” seçeneği 1 puan olacak şekilde puanlanmıştır. Bu durumda formdan elde edilecek minimum puan ortalaması 10, maksimum puan ortalaması 30’dur Toplam beş değere yönelik hazırlanan formda her bir değere ilişkin ortalama puanlar hesaplanarak analizler yürütülmüştür.

### **Uygulama Süreci**

Araştırmada etkinlikler tasarlanırken ve deneysel işlem gerçekleştirilirken aşağıda belirtilen aşamalar takip edilmiştir:

- 1) *Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin belirlenmesi ve programdaki duyuşsal kazanımlarla ilişkilendirilmesi:* Türk milli eğitiminin genel amaçları, öğrencilerin ilkokuldan gelen değer birikimleri ve toplumsal dönüşümler dikkate alınarak özgüven, hoşgörü, demokrasi kültürü, dayanışma ve azim değerini öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 7. sınıf fen bilimleri öğretim programları incelenmiş ve bu değerlerle ilişkilendirilen duyuşsal kazanımlar belirlenmiştir (Tablo 1).
- 2) *Hedeflenen değerlere yönelik değer öğretim karikatürlerinin hazırlanması:* 7. sınıf öğretim programında yer alan basit makineler, elektrik akımı, akım ve gerilim, atomun yapısı ve karışımlar konularına ait bilişsel kazanımlar hedeflenen değerlerle ilişkilendirilerek değer öğretim karikatürleri hazırlanmıştır (bkz. Tablo 1). Karikatürlerde anlatılan olaylar ve karşılıklı konuşmalar aracılığıyla öğrencilerin aynı anda hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımlara ulaşmaları amaçlanmıştır.
- 3) *Değer öğretim karikatürleri için uzman görüşünün alınması:* Hazırlanan değer öğretim karikatürleri fen eğitimi alanında çalışmaları olan üç uzmana gönderilmiş ve gelen dönütlere göre etkinliklerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kavram yanlışlığına sebep olabilecek bazı ifadeler karikatürlerden çıkarılmıştır.
- 4) *Deney ve kontrol grubunda yapılacak etkinliklere yönelik ders planlarının hazırlanması:* Araştırmada 7 hafta süresince deney grubunda değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinlikleri uygulanmış olup, dersler 5E öğrenme modeline göre yürütülmüştür. Kontrol

grubunda ise fen bilimleri müfredatında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda uygulanan etkinlikler Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Uygulanan Etkinlikler

Deney Grubu'nda Uygulanan Etkinlikler	Kontrol Grubu'nda Uygulanan Etkinlikler
Basit Makinalar düzeneği	Eğik Düzlem Kolaylığı Hangisi daha Kolay?
Elektronun Hikâyesi	Farklı Yükler Ampule ne oldu?
Çalışkan Elektron	Ampermetreli Devre Az direnç çok akım
Atomun Yapısından Hoşgörü İklimine	Kâğıda ne oldu? Elektronlar neden ayrı durur?
Maddeler Âleminde Seçim	Atomlardan Farklı maddelere Maddeleri Birleştirelim

Tablo 5'te yer alan etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüş olup her bir etkinlik için 2 ders saati (80 dk) kullanılmıştır.

- 5) *Deney ve kontrol gruplarına ön testin uygulanması:* ikilem durumları formu hem deney hem kontrol grubuna araştırma sürecinden önce uygulanmıştır.
- 6) *Deney grubunda etkinliklerin uygulanması:* Deney grubunda deneysel uygulama sürecinde bütün ders içi etkinlikler 5E öğrenme modeline göre yürütülmüştür. Derinleştirmek aşamasında değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerine yer verilmiştir. Ayrıca deney grubunda grup tartışmaları işbirliğine dayalı öğrenmeye olanak verecek şekilde olup, her biri 5'er kişilik olmak üzere 6 grup oluşturulmuştur. Değer analiz tekniğine uygun olarak karikatürler öğrencilere sunulmuş ve bütünleştirilen değere ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Öğrencilerin olayı çözümlemesi ve değere ulaşması için bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğrencilerin tartışmaları sonucunda uygulayıcı araştırmacı rehberliğinde her bir değere ilişkin ortak bir tanıma ulaşılarak tanımlanmış ve öğrencilere değerlerin önemi, toplum için gerekliliği gibi sorular yöneltilmiştir. Her grup bu sorulara cevap oluşturacak kısa bir sunum yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin her bir değer ile ilgili bireysel deneyimlerini de paylaşımları istenmiştir.
- 7) *Kontrol grubunda etkinliklerin uygulanması:* 7. sınıf Fen bilimleri dersi öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler takip edilerek müfredatta yer alan etkinliklere yer verilmiştir. Öğretim bilişsel kazanımlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı herhangi bir etkileşim olmamış, öğretim sürecinde her öğrenci bağımsız hareket etmiştir.
- 8) *Deney ve kontrol gruplarına son testin uygulanması:* ikilem durumları formu öğretim süreci sonunda her iki gruba uygulanmıştır.

## Veri Analizi

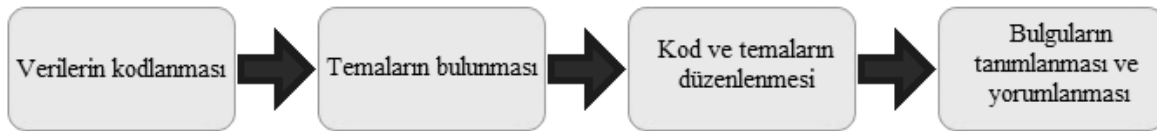
### Nicel verilerin analizi

İkilem durumları formundan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiş ve istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış olup, buna bağlı olarak yorumlar yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla basıklık-çarpıklık katsayılarına ve Shapiro Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Ön ve son testten elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2007)'e göre, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı sayılarının 20'den fazla olması ve

deney ile kontrol gruplarının sayılarının birbirine yakın olması, bu ölçütlerin dağılımlarının normal olduğunun varsayılması için yeterlidir. Yapılan analizler sonucunda puanların normal dağıldığı görülmüştür. Bu bağlamda; araştırmada deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında ve son test puanları arasındaki farkın test edilmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

#### *Nitel verilerin analizi*

Araştırma verilerini incelerken Strauss ve Corbin'in (1990) önerdiği *içerik analizi* tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Çalışmadaki nitel veriler önceden tanımlanmış bir kodlama süreciyle değil, analiz sırasında verilerden çıkarılan kategoriler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Nitel verilerin analizi Şekil 4'te belirtilen içerik analizi aşamaları göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir:



Şekil 4. İçerik Analizi Aşamaları

#### *Verilerin kodlanması*

Bu aşamada ikilem durumları formuna verilen yanıtlar dikkatli bir şekilde okunmuş ve kod listesi oluşturulmuştur.

#### *Temaların bulunması*

Temalar oluşturulurken kodların anlamlı bir bütünlük oluşturmasına (iç tutarlılık) ve ortaya çıkarılan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesine (dış tutarlılık) dikkat edilmiştir. Verilerin dökümleri araştırmacı ve bir uzman tarafından bağımsız olarak okunarak oluşturulan temalar karşılaştırılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığına bakılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) tutarlılığın hesaplanmasında aşağıdaki uyum yüzdesi formülü kullanılarak hesaplanmıştır:

$$\text{Uyum yüzdesi} = \left[ \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \right] \times 100$$

Nitel çalışmada güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada iki değerlendirici arasındaki uyum yüzdesi %95 bulunmuş ve araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

*Kod ve temaların düzenlenmesi:* Bu aşamada araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına yer vermeden ikilem durumları formunda yer alan öğrenci ifadelerini doğrudan alıntılanmıştır.

#### *Bulguların yorumlanması*

Bu aşamada araştırma bulgularının ne anlama geldiği literatürle ve ilgili araştırmalarla yorumlanmıştır.

### Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın çalışma grubunun nasıl belirlendiği ve sahip oldukları özellikler, araştırma sorularının açık bir şekilde ifadesi, araştırma yönteminin detaylıca açıklanması, veri toplama araçlarının ve veri analizinin detaylıca açıklanması, veri analiz sürecine birden fazla araştırmacının dâhil olması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine kanıtları olarak ifade edilebilir. Bulguların nitel verilerle desteklenmesi araştırmayı genelleme noktasında önemli katkı sağlamıştır. Ayrıca araştırma birçok okulla aynı koşullara sahip bir devlet okulunda, geleneksel bir sınıf ortamında uygulandığından ortam bakımından da genellenebilir durumdadır.

### BULGULAR

Çalışmada ilk olarak, “Fen bilimleri dersi 7. sınıf konularıyla bütünleştirilmiş değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin *özgüven*, *azim*, *demokrasi kültürü*, *hoşgörü* ve *dayanışma* değerlerine ilişkin ön test ortalamaları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol gruplarına İkilem Durumları Formu (İDfo) uygulanmış ve her bir değere ilişkin elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. İDfo Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Özgüven	Deney	30	2,60	0,53	60	0,33	0,28
	Kontrol	31	2,70	0,33			
Hoşgörü	Deney	30	2,28	0,61	60	0,68	0,51
	Kontrol	31	2,17	0,63			
Demokrasi Kültürü	Deney	30	2,8	0,46	60	0,212	0,83
	Kontrol	31	2,80	0,38			
Azim	Deney	30	2,75	0,49	60	0,322	0,74
	Kontrol	31	2,79	0,46			
Dayanışma	Deney	30	2,81	0,34	60	0,72	0,94
	Kontrol	31	2,82	0,30			

( $p < 0.05$ )

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci olarak ise, “Fen bilimleri dersi 7. Sınıf konularıyla bütünleştirilmiş değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin uygulandığı değer grubu öğrencilerinin *özgüven*, *azim*, *demokrasi kültürü*, *hoşgörü* ve *dayanışma* değerlerine ilişkin son test ortalamaları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrası ikilem durumları formu uygulanmış ve her bir değere ilişkin elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur:

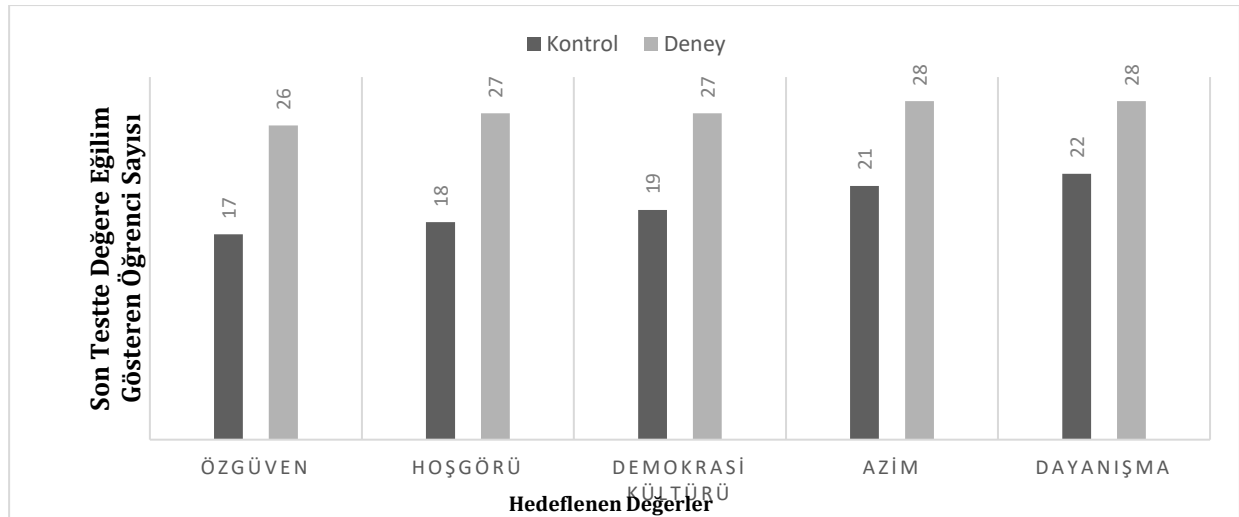
Tablo 7. İDfo Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	Ort	Ss	Sd	t	p
Özgüven	Deney	30	2,95	0,20	60	0,31	0,002
	Kontrol	31	2,66	0,45			



<b>Hoşgörü</b>	Deney	30	2,60	0,35	60	0,39	0,000
	Kontrol	31	2,10	0,43			
<b>Demokrasi Kültürü</b>	Deney	30	3,00	0,45	60	0,45	0,000
	Kontrol	31	2,56	0,50			
<b>Azım</b>	Deney	30	2,90	0,11	60	0,37	0,001
	Kontrol	31	2,50	0,28			
<b>Dayanışma</b>	Deney	30	2,95	0,35	60	0,34	0,001
	Kontrol	31	2,60	0,27			

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu bulgu, deney grubunda yapılan etkinliklerin kontrol grubunda mevcut öğretim programına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklere oranla öğrencilerin değer eğilimleri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda son uygulamada değeri gösterme eğilimine sahip öğrenci sayısı Şekil 5’de gösterilmiştir.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubunda Son Test Puanlarında Değere Eğilim Gösteren Öğrencilerin Dağılımı

Şekil 5’e bakıldığında, deney grubunda değere eğilim gösteren öğrenci sayısı hedeflenen değerler açısından kontrol grubundan daha fazladır. Bu bulgu, yapılan etkinliklerin deney grubunda etkili olduğunu göstermektedir.

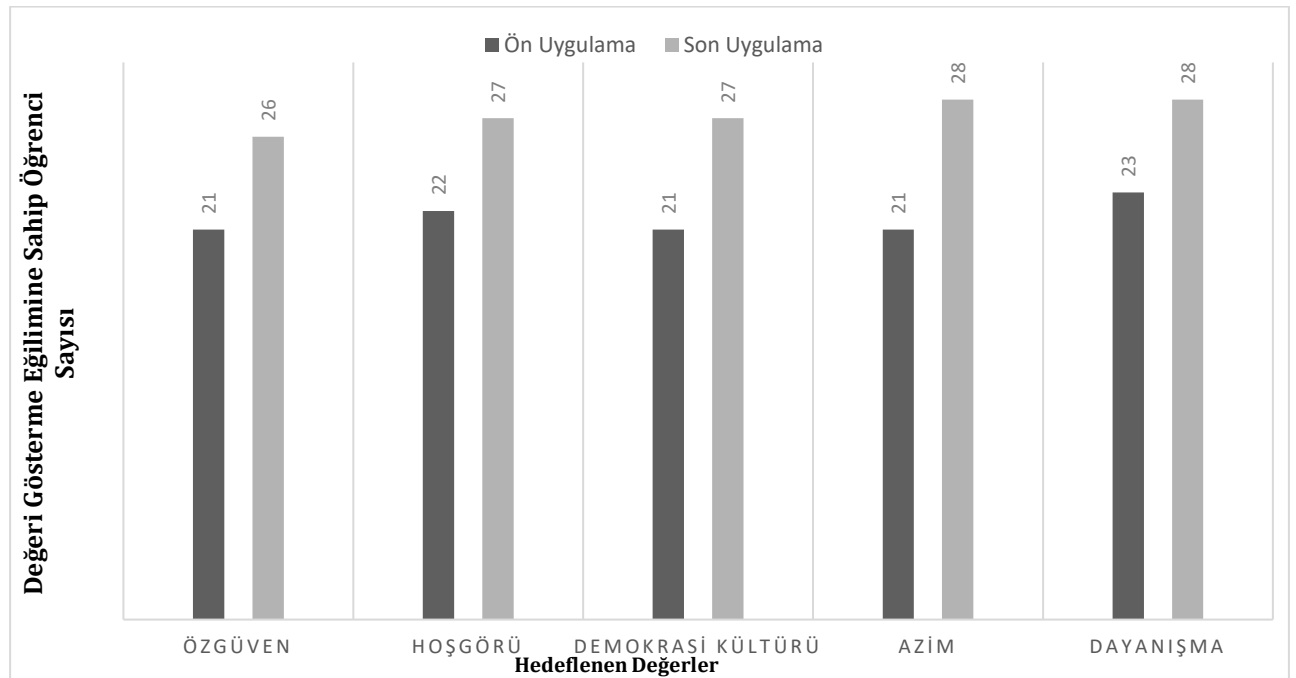
### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen bilimleri dersi 7. sınıf konularıyla bütünleştirilmiş değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin uygulandığı değer grubu öğrencilerinin *özgüven*, *azım*, *demokrasi kültürü*, *hoşgörü* ve *dayanışma* değerlerine ilişkin ön uygulama ortalamaları ile son uygulama ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır. Deney grubunun ikilem durumları formundan elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Deney Grubu Öğrencilerinin İDfo Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	Ort	Ss	Sd	t	p
Özgüven	Ön test	30	2,6	0,53	29	-3,61	0,002
	Son test	30	2,95	0,20			
Hoşgörü	Ön test	30	2,28	0,61	29	-3,38	0,002
	Son test	30	2,6	0,35			
Demokrasi Kültürü	Ön test	30	2,8	0,46	29	-2,38	0,000
	Son test	30	3	0,35			
Azim	Ön test	30	2,75	0,49	29	-2,90	0,005
	Son test	30	2,9	0,11			
Dayanışma	Ön test	30	2,81	0,30	29	-2,28	0,001
	Son test	30	2,95	0,35			

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunun ön uygulama ve son uygulama puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu bulgu deney grubunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin hedeflenen değere eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Deney grubunda ön uygulama ve son uygulamada değeri gösterme eğilimine sahip öğrenci sayısı Şekil 6'da verilmiştir:



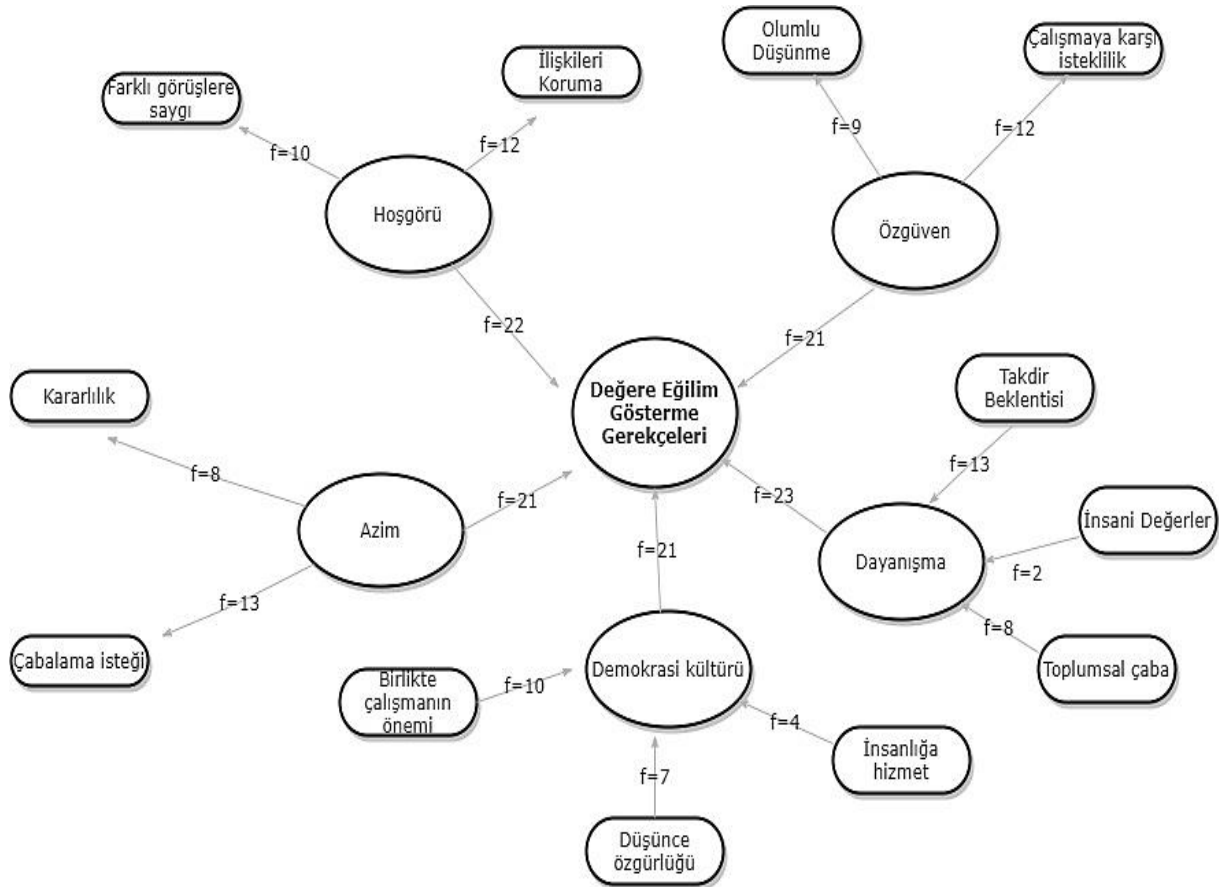
Şekil 6. Deney Grubunda Değeri Gösterme Eğilimine Sahip Öğrencilerin Ön Uygulama ve Son Uygulamalara Göre Dağılımı



Şekil 6'ya bakıldığında, deney grubunda son uygulamalarda hedeflenen değerleri gösterme eğilimine sahip öğrencilerin arttığı görülmektedir. Bu durum öğrenci puanları arasındaki farkın destekleyicisidir.

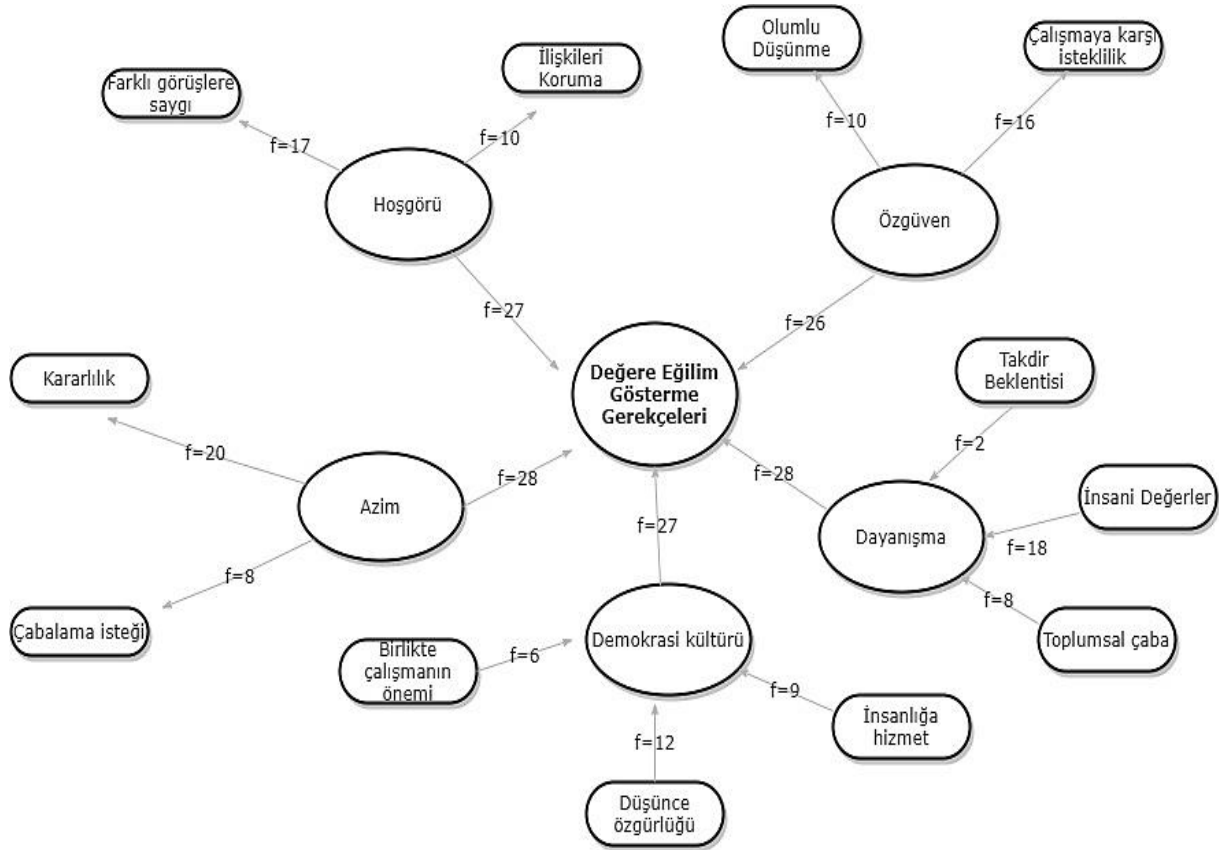
#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin ön ve son uygulamalarda hedeflenen değerlere eğilim gösterme gerekçeleri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda elde edilen kod ve frekansların gösterimi Şekil 7 ve 8'de sunulmuştur.



Şekil 7. Ön Uygulamada Deney Grubu Öğrencilerinin Değere Eğilim Gösterme Gerekçelerinin Dağılımı

Öğrencilerin *hoşgörü* değerine eğilim gösterme gerekçeleri incelendiğinde, *farklı görüşlere saygı* ( $f=10$ ) ve *ilişkileri korumaya* ( $f=12$ ) ait ifadeler yer verdikleri görülmektedir (Şekil 7). *Demokrasi kültürü* değeri incelendiğinde, *birlikte çalışmanın önemi* ( $f=10$ ); *dayanışma* değeri incelendiğinde *takdir beklentisi* ( $f=13$ ), *Azim* değeri incelendiğinde *çabalama isteği* ( $f=13$ ) ve *Özgüven* değeri incelendiğinde *çalışmaya karşı isteklilik* ( $f=12$ ) ifadelerinin vurgulandığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ön uygulamada dayanışma, hoşgörü ve demokrasi kültürü değerine eğilim gösterirken kendi değer sisteminden bağımsız olarak toplumsal kurallara uyma gerekliliği ve kişiler arası ilişkileri korumak gibi daha çok dışsal faktörleri göz önüne aldıklarını göstermektedir.



Şekil 8. Son Uygulamada Deney Grubu Öğrencilerinin Değere Eğilim Gösterme Gerekçelerinin Dağılımı

Öğrencilerin *hoşgörü* değerine eğilim gösterme gerekçeleri incelendiğinde farklı *görüşlere saygı* ( $f=17$ ) ve *ilişkileri koruma* ( $f=10$ ) ait ifadeler yer verdikleri görülmektedir (Şekil 8). *Demokrasi kültürü* değeri incelendiğinde *düşünce özgürlüğü* ( $f=12$ ); *dayanışma* değeri incelendiğinde *insani değerler* ( $f=18$ ), *Azim* değeri incelendiğinde *kararlılık* ( $f=20$ ) ve son olarak *Özgüven* değeri incelendiğinde ise *çalışmaya karşı isteklilik* ( $f=16$ ) ifadelerinin vurgulandığı görülmektedir. Bu durum son uygulamada değerlere eğilim gösteren öğrencilerin bu eğilimi göstermesinde kendi değer sistemlerinden kaynaklanan değerlerin gerekliliğine duyulan inanç, insanlığa hizmet istenci gibi daha çok içsel faktörleri göz önüne aldıkları söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özgüven, azim, demokrasi kültürü, hoşgörü ve dayanışma değerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, aynı eğitim sistemi içerisinde yetişmiş ve benzer çevresel koşullara sahip bireylerin yerel düzeyde yetiştikleri kültürün belirli değerlere eğilimlerinin benzer olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Kohlberg'e göre değer sisteminin oluşmasında bireyin mantıki sorgulama kapasitesi, çevresel ve genetik kökenden kaynaklanan bireyin motivasyon durumu etkili olmaktadır. Literatüre bakıldığında yaşadığı çevre, içerisinde yetiştiği kültür, anne-babanın eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik koşulların benzerliği duyuşsal davranışların üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür (Aygün ve İmamoğlu, 2002; Çalışkan, Yıldırım ve Kılınç, 2019; Demirhan, 2007; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Çalışkan, Yıldırım ve Kılınç (2019)'da aynı yaş grubundaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin bulunduğu kültürel ortamın sorumluluk ve hoşgörü değerlerine eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özgüven, azim, demokrasi kültürü, hoşgörü ve dayanışma değerlerine ilişkin son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile deney grubunda

yürütülen değerlerle bütünleştirilmiş değer etkinliklerinin kontrol grubunda mevcut öğretim programına bağlı olarak yürütülen etkinliklere oranla değer gelişimi üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda gerçekleştirilen etkinliklerin yapısı incelendiğinde deney yapma, verileri kaydetme, ölçme gibi temel bilimsel süreç becerilerini içeren etkinlikler olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler bilim insanlarının çalışma süreç ve metodolojilerini fark etmeleri açısından öğrencilere farkındalık kazandırsa da değer gelişimine katkı sağlama noktasında yetersiz kalmış görünmektedir. Diğer taraftan deney grubunda yapılan etkinliklerde konuya ait temel kavramlarla iç içe sunulan değerleri grup olarak tartışma ve analiz etme sürecinin uygulanmış olması, gruplar arasında oluşan farklılığın esas sebebi olarak değerlendirilmektedir. Ulusal ve Uluslararası alanyazına bakıldığında, yapılan bütünleşik etkinliklerin etkililiği üzerine benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Çavdar (2020), ortaokul düzeyinde fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen değerlerle bütünleştirilmiş STEM eğitimi etkinliklerinin öğrencilerde sabırlı olma, düzenli olma, yaratıcı olma ve yardımseverlik değerlerini kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. İpekçi (2018), matematik dersinde altıncı sınıf düzeyinde gerçekleştirilen bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin adalet, dürüstlük ve sorumluluk değerlerinin gelişimine olumlu etkisi olduğunu görmüştür. Akitsu ve Ishihara (2018) tarafından yürütülen çalışmada, ortaokul öğrencilerine yönelik enerji okuryazarlığı ve tasarruf konularına ilişkin değerlerle bütünleştirilmiş bir öğretim programı tasarlanarak uygulanmış ve yürütülen bu öğretim uygulamalarının öğrencilerin tasarruf değerleri ve enerji okuryazarlığı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Komalasari ve Saripudin (2017) ise, sınıf içi değer tabanlı etkileşimli simülasyonlar kullandıkları çalışmaları sonucunda, yürütülen öğretim sürecinin dürüstlük, çalışkanlık, takdir etme, disiplin, özgüven, merak ve yaratıcılık değerlerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu bildirmişlerdir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin İDfo ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve sonuçta puanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulgu değerlerle bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin duyuşsal farkındalık içeren öğretim etkinlikleri konusunda deneyimlerinin olmayışı, karikatürlerin yapısı ve hedeflenen değere yönelik yürütülen tartışmalar bu sonucun oluşmasında etkili olmuştur. Ayrıca araştırmanın nitel bulguları bu sonucu destekler niteliktedir. Nitel bulgulara bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulamada değere eğilim gösterme gerekçelerinin değiştiği görülmüştür.

Ön uygulamada öğrencilerin değeri yansıtan davranışlar sergilemesinde dışsal faktörler (takdir beklentisi, arkadaşlık ilişkilerini koruma, birlikte çalışmanın önemi) etkili iken, son uygulamada öğrencilerin değeri yansıtan davranışlar sergilemesinde içsel faktörlerin (insanlığa hizmet, insani değerler, farklı görüşlere saygı, kararlılık, düşünce özgürlüğü) etkili olduğu görülmüştür. Bu durum bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrencilerin değere ilişkin bilişsel yapıyı üst seviyelere taşıdığı ve değeri içselleştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında sınıf içi uygulamalarda değerlerin bütünleşik etkinlikler aracılığıyla sunulması gerekliliğini savunan pek çok çalışma mevcuttur. Zajda (2018), sınıf içi uygulamalarda bütünleşik etkinliklerin kullanılmasının olumlu akran ilişkileri, ilgi çekicilik ve daha büyük bir aidiyet duygusunu pekiştireceğinden tercih edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Zengin (2017), Avustralya'daki okullarda değerler eğitiminin incelendiği çalışmada değerlerin okul dışı bir program aracılığıyla değil, öğretim programı içerisine entegre edilerek bütünleşik etkinlikler aracılığıyla öğrenciye sunulmasının değerlerin öğretimi açısından daha etkili olacağını vurgulamıştır. Aşıcı ve Dede (2019), MEB (2018) tarafından belirlenen adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin matematiksel problemlerle bütünleştirilerek aktarımının etkili olacağını savunmuştur.

## ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Kendi değer sistemini oluşturan özgür bireyler yetiştirmeyi hedef edinen eğitim programları beceriler etrafında tasarlanmalı ve sözel ağırlıklı dersler dışında fen ve teknoloji, matematik gibi sayısal derslerle de bütünleştirilmelidir. Bu bağlamda ders kitapları yeniden düzenlenmeli ve kitaplarda değer öğretici kavram karikatürlerine ve hikâyelere yer verilmelidir.
- ✓ Öğrencinin değeri özümseyebilmesi için gerekli ortam oluşturulmalıdır. Kültürel, sosyal ve ekonomik faktörler öğrencilerin bir değeri içselleştirme süreci üzerinde oldukça etkilidir. Bu nedenle değer öğretim sürecine velilerin de katılımı sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin öz düzenleme yetisi harekete geçirilerek, değerleri içselleştirmeleri ve uygun davranışlarda bulunmaları sağlanmalıdır.

## KAYNAKLAR

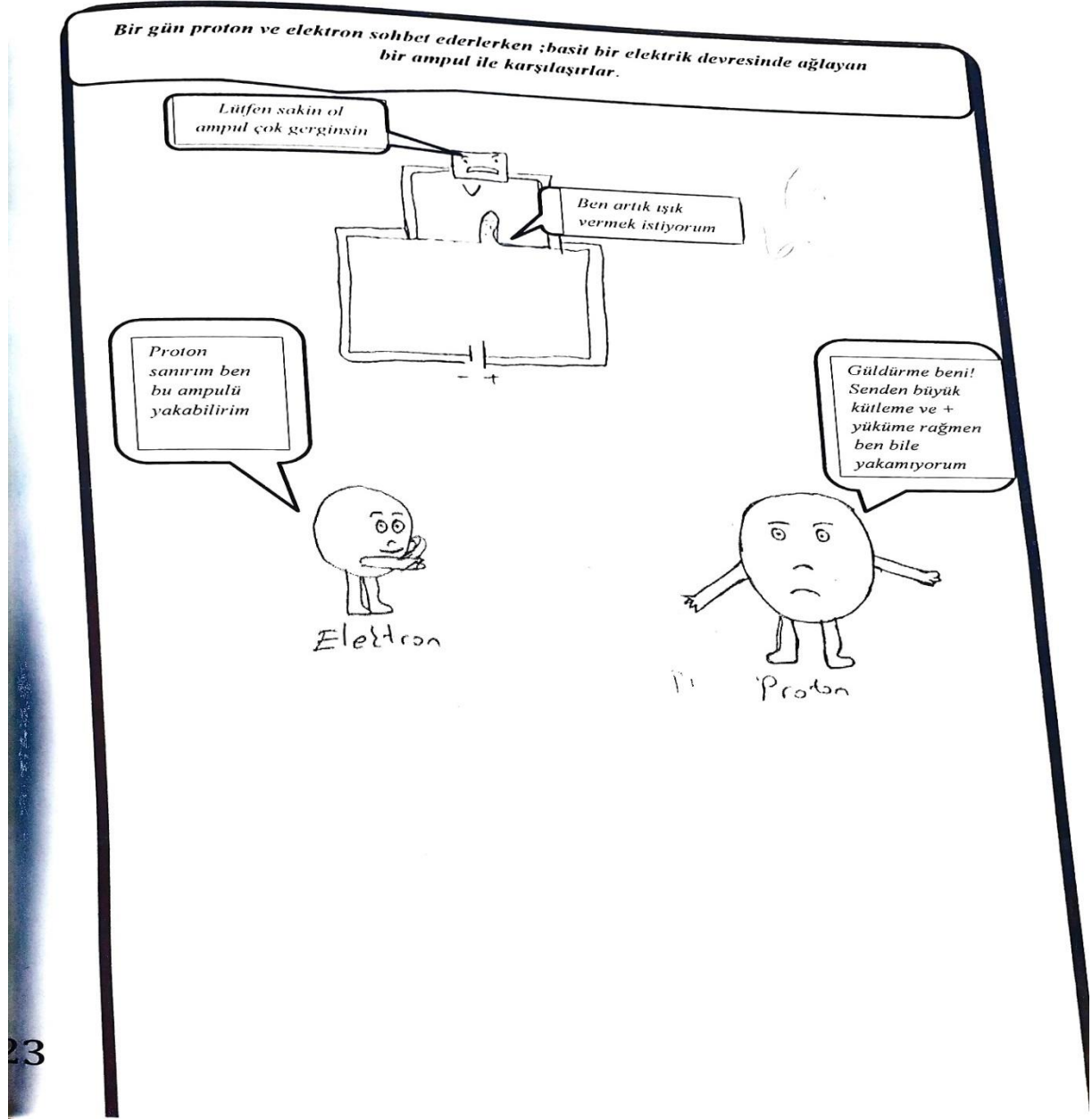
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademesindeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akitsu, Y. ve Ishihara, K.N. (2018). An integrated model approach: exploring the energy literacy and values of lower secondary students in Japan, *International Journal of Education Methodology*, 4(3), 161-186.
- Aktaş, Z. ve Bozdoğan, A. (2016). Fen bilimleri dersi "İnsan ve Çevre" ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14 (32), 39-57. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37180/428762>.
- Allchin, D. (1999). Values in science: An educational perspective. *Science&Education*, 8(1), 1-12.
- Aşıcı, F ve Dede, Y. (2019). The transmission of educational values through mathematical problems: A theoretical study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 260-283.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aygün, Z. K., & İmamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, 142(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/00224540209603903>
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. (6. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Clarkson, P. C., FitzSimons, G. E. & Seah, W. T. (1999). Values relevant to mathematics? I'd like to see that! In: D. Tynan, N. Scott, K. Stacey, G. Asp, J. Dowsey, H. Hollingsworth and B. McRae (Eds), *Mathematics: Across the ages* (s. 129-132). Melbourne: Mathematics Association of Victoria.
- Creswell, J. W. (2009). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (13. basım). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2. basım). Los Angeles: Sage Publications.
- Çakır, A. (1999). *Sınıf öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin değer sıralamalarının bazı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.
- Çalışkan, H., Yıldırım, Y. ve Kılınç, G. (2019). Farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(199), 353-372. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7986>
- Çavdar, E. (2020). *Ortaokul düzeyinde değer eğitimiyle bütünleştirilmiş STEM eğitimi uygulamalarının tasarlanması ve etkinliğin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek lisan Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Çelik, H., Çamlıbel, D. ve Duygu, E. (2016). Öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuvarında karşılaşılan değerlere yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 185-207.
- Çiftçi, N. (2008). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çinemre, S. (2014). Türk atasözlerindeki dinî ve ahlakî motiflerin eğitim-öğretim ortamında kullanılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 99-122.



- Demirhan, İ. C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ellul, J. (2003). *Teknoloji toplumu (cev. M. Ceylan)*. İstanbul: Bakış Yayınları. Gardenfors, P. (2003). *How homo became sapiens: On the evolution of thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Gözübüyük, M. (2002). *Türkiye’de demokrasi ve hoşgörü kültür ve eğitiminin yaygınlaşmasında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grootenboer, P. J. (2003). *Preservice primary teachers’ affective development in mathematics*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Waikato, Yeni Zelanda.
- Herdem, K. ve Ünal, İ. (2020). Development of the tendency scale for scientific values: A validity and reliability study, *Research in Pedagogy*, 10(2), 108-120.
- İpekçi, S. (2018). *Altıncı sınıf matematik öğretim programı ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi program tasarısının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Karasar N (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (7. Basım). Ankara: Sim Matbaası
- Karma, E. H. ve Kahil, R. (2005). The effect of “Living values: an educational program” on behavior attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Educational Journal*, 33, 81-90.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn & Bacon Company.
- Komalasari, K. ve Saripudin, D. (2017). Value based interactive multimedia development through integrated practice for the formation of students’ character, *The Turkish Online Journal Educational Technology*, 16(4), 179-186.
- Kunduroğlu, T. (2010). *4. Sınıf Fen Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Lee, Y. C. (2007). Developing decision-making skills for socio-scientific issues. *Journal of Biological Education*, 41(50), 170-177.
- Lipton P. *What is Engineering and What is Engineering Knowledge?* In: The Royal Academy of Engineering (Editorial). *Philosophy of Engineering: Volume 1*. The Royal Academy of Engineering, London: 2010, s.7-13.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (13. basım). London: Sage Yayınları.
- Naylor, D. T. & Diem, R. (1999). *Elementary and middle school social studies*, New York: Random House.
- Pardo, A. M. S. (2018). Computational thinking between philosophy and STEM—Programming decision making applied to the behavior of “Moral Machines” in ethical values classroom. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 13(1), 20-29. doi: 10.1109/RITA.2018.2809940.
- Partnership for 21st century learning (P21), (2018). *Framework for 21st Century Learning* [Çevrimiçi: [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_framework\\_0515.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_framework_0515.pdf), Erişim tarihi: 29 Ekim 2018].
- Rokeach, M. (1973). *Beliefs, attitudes and volues*. San-Francisco: Jossey Bass Publishers.

- Sadler, T. ve Zeidler, D. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching* 42(1), 112- 138. <https://doi.org/10.1002/tea.20042>.
- Schwartz, P. M. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2. basım). Newbury Park, CA: Sage.
- Spranger, E. (1928). *Types of men: The psychology and ethics of personality*. Halle: Max Niemeyer.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education, Inc. Tarhan, U. (2018). *T-İnsan*. (18. basım). İstanbul: Ceres Yayınları.
- Yıldırım, B. (2018). *Teoriden pratiğe STEM eğitimi. (3.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 329-338.
- Weidenfeld, W. (2002). Constructive conflicts: tolerance learning as the basis for democracy. *Prospects*, 32(1), 95-102.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Zajda, J. (2018). Researching value education in the classroom: A global perspective. *Education and Society*, 36 (2), 29-47.
- Zengin, M. (2017). Bir uygulama modeli olarak Avusturalya'daki okullarda değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 866-883.

EK-1: Özgüven teması ile ilgili çalışma kağıdı



*Elektron protonunu sözlerine çok üzülür.*

*Protonun sözleri çok kırıcı.  
Ne olurdu ki bende + yüklü  
bir tanecik olsaydım belki o  
zaman daha güçlü bir  
tanecik olurdum*

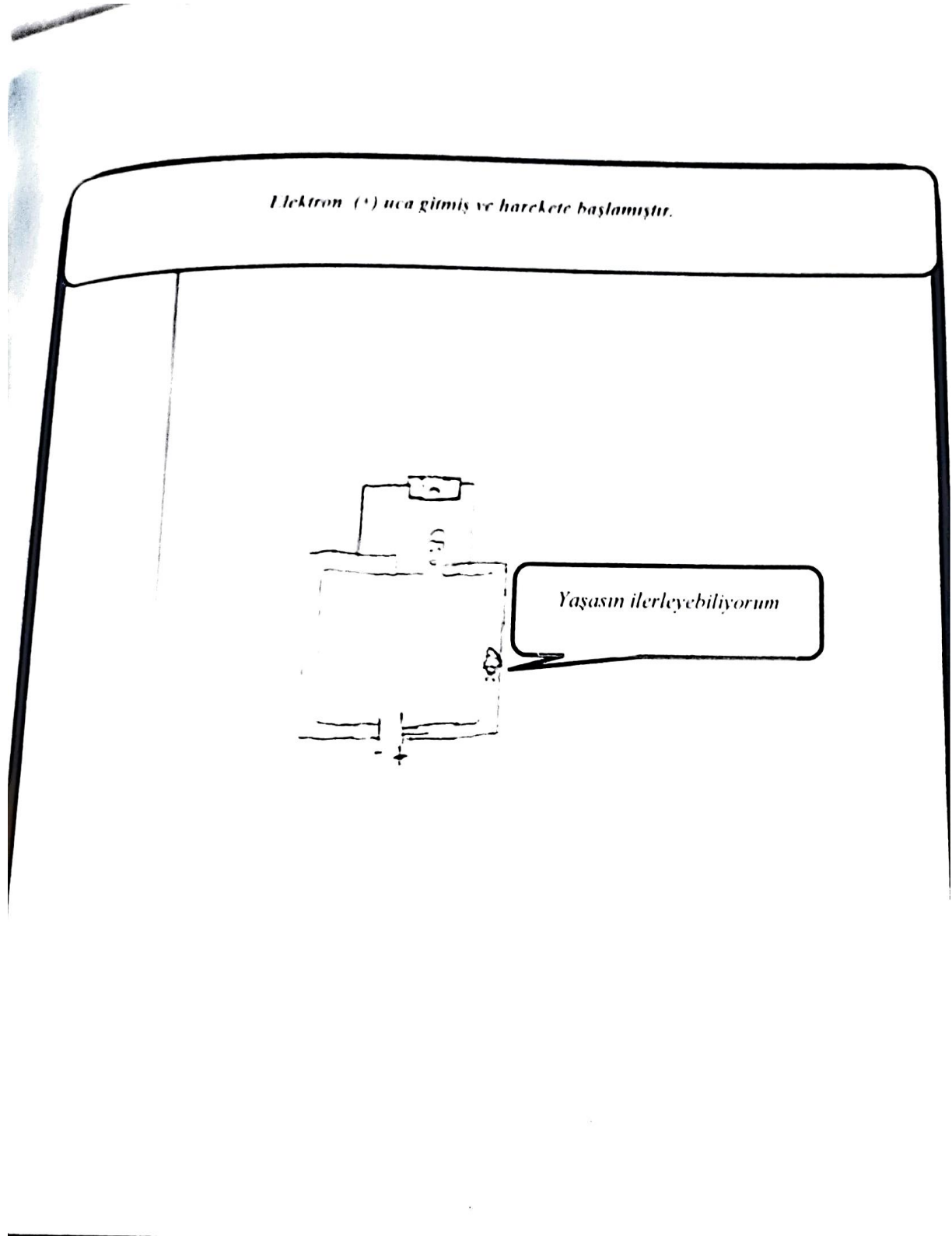




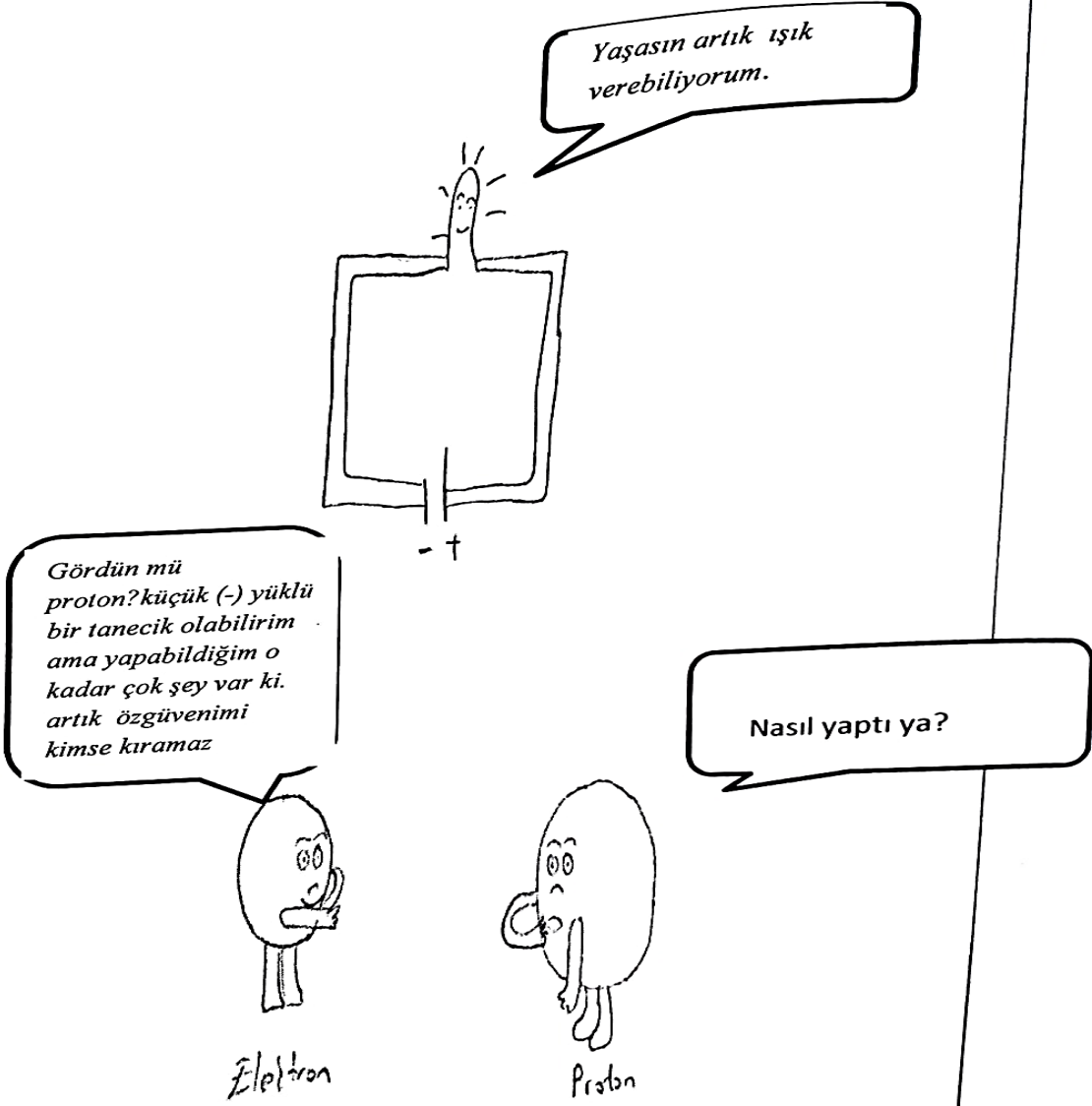
*Elektronun zihninde sorular uçuşurken, ampermetre elektrona yapacaklarını anlatmaya başlar,  
elektron can kulađıyla dinler.*

*řimdi önce yapmam  
gereken pilin (+) ucuna  
gitmek ve oradan (-) uca  
doğru azim ve kararlılıkla  
ilerlemek. yoluna  
dirençler elbette çıkacaktır  
fakat kendine güvenen bir  
taneciğin karşısında kimse  
direnemez, bilmiř ol.*





*Elektron zorlu ilerleyişini bitirmiş ve (-) kutba ulaşmıştır. ampul ışıtmaya başlamıştır ve gayet mutludur. ancak asıl mutlu olan elektrondur. proton ise oldukça şaşkındır.*



# Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Akademik Başarısının Değerlendirilmesi: TIMSS Soruları Örneği<sup>1</sup>

## Evaluation of the Academic Achievement of Eighth Grade Students in Mathematics Lesson: An Example of TIMSS Questions

Ümran OKUDAN <sup>2</sup>

Etem YEŞİLYURT <sup>3</sup>

### Öz

Eğitimin temel amacı, öğrencinin davranışını istedik yönde değiştirmektir. Davranışlar ise genel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinışsel olarak adlandırılan öğrenme alanlarına göre sınıflandırılmaktadır. Öğrencilerin derslere ilişkin akademik başarıları, bilişsel öğrenme alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Akademik başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde çeşitli testler kullanılmaktadır. Bunlardan biri uluslararası düzey ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı TIMSS'tir. Bu araştırma, TIMSS sorularından oluşturulan başarı testi ile sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ve Tortum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 301 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Matematik Dersi Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Testteki sorular TIMSS 2011 ve 2015 sorularından oluşturulmuş, testin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Testten elde edilen veriler frekans ve yüzde teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin matematik dersi akademik başarısının düşük (%33,61) olduğu ortaya çıkmış ve ulaşılan sonuç doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Sekizinci sınıf, matematik dersi, akademik başarı, TIMSS.

### Abstract

The main purpose of education is to change the students behavior in the desired direction. Behaviors are generally classified according to the learning areas called cognitive, affective and psychomotor. The academic success of the students related to the courses is evaluated within the field of cognitive learning. Various tests are used to measure and evaluate academic success. One of them is the TIMSS, which is used for international level measurement and evaluation. This research was conducted in order to measure and evaluate the academic success of eighth grade students in mathematics lesson in the sample of TIMSS questions. The study group of the research, which was carried out using the general scanning model, consists of 301 eighth grade students studying at the secondary school affiliated to the Erzurum Palandöken and Tortum National Education Directorate in the 2020-2021 academic year. The Academic Achievement Test of the Mathematics Course was used as a data collection tool. The questions in the test were composed of TIMSS 2011 and 2015 questions, and the reliability of the test was calculated with the internal coefficient of consistency. The data obtained from the test were analyzed using frequency and percentage techniques. As a result of the research, it was revealed that the academic achievement of the students in mathematics lesson was low (33.61%) and recommendations were presented in line with the result.

<sup>1</sup> Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Etem Yeşilyurt'un danışmanlığında Ümran Okudan tarafından yapılan ve "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Akademik Başarısının Yordayıcısı Olarak Öğrenme İhtiyacı, Stratejileri ve Genel Öğretim İlkelerinin Kullanılma Durumu" başlığını taşıyan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

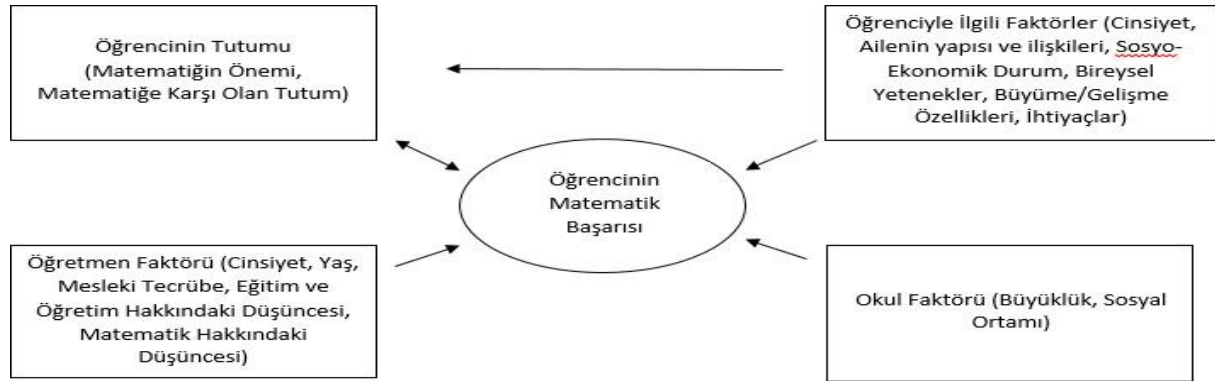
<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, Musa Gündeş Ortaokulu, Erzurum-Türkiye [umranokudan07@hotmail.com](mailto:umranokudan07@hotmail.com), orcid.org/0000-0001-8745-562X

<sup>3</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya-Türkiye [etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr](mailto:etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr), orcid.org/0000-0002-7340-7536

*Keywords:* Eighth grade, mathematics lesson, academic achievement, TIMSS

## GİRİŞ

Kazanımlar, bir bakıma öğrencilerden sergilenmesi beklenen istedik davranışları ifade etmektedir. Davranışlar ise genel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak adlandırılan öğrenme alanlarına göre sınıflandırılmaktadır. Öğrencilerin derslere ilişkin akademik başarıları, bilişsel öğrenme alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Akademik başarı, okul öncesinden yükseköğretime kadar örgün eğitim sürecinin tüm öğretim kademelerinde öğretim programları ve derslerin özellikle öğrenci ögesine ilişkin genel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda akademik başarı “herhangi bir örgün eğitim kademesinde bulunan bir öğrencinin bütün derslerde veya herhangi bir derste (örneğin, matematik dersinde) bir eğitim-öğretim yılında veya döneminde erişilen bilişsel kazanım veya başarı durumu” şeklinde tanımlanabilir. Öğrencilerin, öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşma durumunu belirlemek amacıyla eğitim durumları (öğrenme ve öğretme) süreci içerisinde ve sonunda ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yapılmaktadır. Yürütülen ölçme ve değerlendirme işlemleriyle öğrencilerin ders, ünite, konu bağlamında sahip oldukları akademik başarı düzeyleri belirlenmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin akademik başarıları öğretim programlarında yer alan genel amaçlar içerisinde önemli bir öge olarak yer almaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarıları ve bu başarı üzerinde etkili olan bağımlı veya bağımsız değişkenlerin (faktörlerin) neler olduğunun merak ve araştırma konusu olduğu görülmektedir. Matematik öğrenimini ve öğretimini etkileyen faktörler de merak ve araştırma konusu olmuştur. Bu bağlamda Thomson ve diğerleri (2003) çalışmalarında matematik öğretimini etkileyen faktörleri Şekil 1’de yer alan maddeler şeklinde sıralamaktadır.



Şekil 1. Öğrencilerin Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler

Benzer bir analiz Yenilmez ve Duman (2008) tarafından yapılarak matematik başarısını etkileyen faktörler belirtilmektedir. Matematik başarısını etkileyen bu faktörler matematik tutumu, öğrenme-öğretme metotları, öğretmen, aile ve öğrenme ortamları olmak üzere dört başlıkta incelenmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde bu faktörlerin dikkate alınması sürecin nitelikli yaşanmasını, kaliteli sonuçlar alınmasını sağlamaktadır. Öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek olumsuz faktörlerin önlenmesi kalıcı öğrenmenin sağlanmasında etkilidir. Bu süreç sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılamama durumunu belirlemek, sürecin nitelik durumunu öğrenmek için yapılması gereken işlemler bulunmaktadır. Ölçme-değerlendirme olarak adlandırılan işlemler öğrencilerin hangi konuları ne derece öğrendiğini, hangi konuların öğrencilere yeniden aktarılması gerektiğini, derslere ayrılan sürenin uygunluğunu belirlemede etkilidir (Yıldız & Uyanık, 2004). Bu doğrultuda ölçme-değerlendirme işlemleri diğer bir ifade ile akademik başarının belirlenmesi önemli bir aşamadır.

Öğrencilerin akademik başarılarının tespit edilmesinde öğretmen tarafından gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları dışında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çeşitli testlerle

de gerçekleştirilmektedir. Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) TIMSS, uluslararası düzeyde en fazla bilinen, geçerliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilen testlerden biridir. TIMSS merkezi Hollanda'da bulunan International Association for The Evaluation of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu) IEA tarafından düzenlenen ve dört yılda bir gerçekleşen tarama çalışmasıdır (Yıldırım ve diğ., 2016). TIMSS aracılığıyla matematiğin öğrenilmesinde temel oluşturan kavram ve işlem becerileri, rutin veya rutin olmayan problem çözme ve akıl yürütmeye dayalı beceriler ölçülmek amaçlanmaktadır (Yıldırım, Yıldırım & Ceylan, 2017). TIMSS araştırması ile ilköğretim dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bilgi ve beceri düzeylerini belirlerken başarı testi olarak matematik ve fen öğrenme alanlarında; anket olarak öğrenci, öğretmen, okul ve veli anketleri (dördüncü sınıf) kullanılmaktadır. Türkiye'nin 1995 yılında uygulanmaya başlayan TIMSS kapsamında yapılan sınavlara katılma durumları ve elde edilen matematik başarı sıralamaları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Yıllara Göre TIMSS Türkiye Başarı Sıralamaları

Yıl	Sınıf Düzeyi: 4		Sınıf Düzeyi: 8	
	Sıralama	Katılımcı Ülke Sayısı	Sıralama	Katılımcı Ülke Sayısı
1995	-	-	-	-
1999	-	-	31	38
2003	-	-	-	-
2007	-	-	30	49
2011	35	50	24	45
2015	36	49	24	39
2019	23	58	20	39

Kaynak: Yıldırım ve diğ., 2016; Bütüner & Güler, 2017.

TIMSS araştırmasında matematik değerlendirme taslağı değerlendirmeye konu olacak içerik faktörü ve değerlendirilecek düşünme süreçlerini belirten bilişsel boyut olarak iki başlıkta düzenlenmektedir (Mullis, ve diğ., 2013). Değerlendirmeye konu olacak içerik sayı, cebir, geometri, veri ve olasılık öğrenme alanları olarak ayrılırken bilişsel boyut bilgi, uygulama ve akıl yürütme olarak sınıflandırılmaktadır. Bu doğrultuda öğrenme alanları kendi içerisinde alt öğrenme alanlarına ayrılmaktadır. Öte yandan TIMSS araştırmasında değerlendirilecek düşünme süreçlerini belirten bilişsel boyut olarak bilgi, uygulama ve akıl yürütme olarak ayrılmaktadır. TIMSS matematik dersine yönelik öğrenme alanları, bu alanlara ait alt öğrenme alanları ve bilişsel boyut kapsamında yer alan dağılımlar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. TIMSS Matematik Dersi Öğrenme Alanları ve Bilişsel Boyut

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	%
Sayılar	Tam Sayılar, Kesirler, Ondalık Sayılar, Oran, Orantı ve Yüzde	30
Cebir	Cebirsel İfadeler ve İşlemler, Denklem ve Eşitsizlikler, Örüntü ve İlişkiler	30
Geometri	Geometrik Şekiller, Geometrik Ölçümler, Konum ve Hareket	20
Veri ve Olasılık	Veri Kümesinin Özellikleri, Verileri Gösterimi Olasılık	20
<b>Toplam</b>		<b>100</b>
<b>Bilişsel Alan Dağılımı</b>		<b>%</b>
Bilgi		35
Uygulama		40
Akıl Yürütme		25
<b>Toplam</b>		<b>100</b>

Kaynak: Mullis & Martin, 2013.

### ***Araştırmanın Önemi***

TIMSS sonuçlarının ülkemizde genel olarak ele alındığı çalışmalar Arslan (2019), Özcan ve Koştur (2019), Özkan (2019), Toluk (2003), Yoldaş ve Işlak (2018) olarak sıralanabilir. Özelde ise matematik öğretim programına ve derslerine ilişkin birçok çalışma (Baysura, 2017; Bütüner & Güler, 2016; Erdoğan, Hamurcu & Yeşiloğlu, 2016; Ertürk & Erdiñç Akan, 2018) bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının TIMSS sınavına ilişkin görüşlerini (Küçük, Şengül & Katrancı, 2014), TIMSS matematik başarısının çeşitli yıllarda yapılan sınavlara göre değişimini (Bütüner & Güler, 2017), TIMSS matematik sorularının Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) ve diğer bazı sınavlarla karşılaştırılmasını (Baysura, 2017), TIMSS başarı durumunu dikkate alarak matematik başarısını etkileyen değişkenleri ve bu değişkenlerin etkililik düzeyini (Bütüner & Güler, 2017; Ertürk & Erdiñç Akan, 2018; Karaca, 2018; Ölçülüoğlu & Çetin, 2016) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. TIMSS ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde öğrenciler, öğretmen adayları, sınav materyalleri üzerinde işlemler yürütülmektedir. Araştırmalarda öğrencilerin ders başarılarına etki eden faktörler incelenirken öğretmen adaylarının sınava ilişkin görüşleri; sınav materyallerinin özellikleri incelenmektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin matematik başarısına olumlu yönde etki eden faktörler, duyuşsal özellikler, ev ortamı, matematiğe ilişkin özgüven, ilgi, matematik öğrenmeyi sevme, öğretmen tecrübesi, okul türü olarak sıralanmaktadır. Ancak TIMSS testlerinden matematik derslerine ilişkin akademik başarı testi oluşturup öğrencilerin akademik başarılarını ölçüp değerlendiren çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Bu boşluktan hareketle yapılan bu çalışmanın bu yönüyle özgün olduğu söylenebilir. Ayrıca uluslararası bir testten oluşturulan akademik başarı testiyle öğrencilerin başarı durumunu değerlendirmek de bu çalışmanın önemine katkı sağlamaktadır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırma, TIMSS sorularından geliştirilmiş bir akademik başarı testi kullanılarak sekizinci sınıf öğrencilerin matematik dersi akademik başarısını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırma Modeli***

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, bir çalışma evreni hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile çalışma evreninin tümü ya da belli bir yöntemle seçilen örneklem/çalışma grubu üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Bu çalışmada tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir. Bu yaklaşımda ilgilenilen olay, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ilişkin değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1999: 79-81).

### ***Çalışma Grubu***

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Erzurum ili Palandöken ve Tortum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 301 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde Covid-19 salgını şartları da göz önünde bulundurularak ulaşılabilirlik ilkesine göre belirlenmiştir. Çalışma grubunun büyüklüğü konusunda farklı ölçütler yer almaktadır. Bu sayı Tavşancıl'a (2006) göre 200 ve üzerinde, Balcı'ya (2011) göre madde sayısının birkaç katı büyüklüğünde, genel olarak



çalışma büyüklüğü için madde sayısının 5 veya 10 katı yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Bryman & Cramer, 2001; Akt: Seçer, 2015). Bu bağlamda bu araştırmada çalışma grubunda yer alan katılımcı sayısının araştırmanın amacı ve istatistiksel çözümler için uygun olduğu söylenebilir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 3'te yer verilmektedir.

Tablo 3. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler

İlçeler	f	%
Tortum (1 Okul)	11	3,7
Palandöken (6 Okul)	290	96,3
<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100,0</b>
Cinsiyet	F	%
Kız	170	56,5
Erkek	131	43,5
<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100,0</b>

### Veri Toplama Aracı

“Matematik Dersi Akademik Başarı Testi” araştırmacılar tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Akademik başarı testi TIMSS 2015 örnek sorularının tamamı (15 soru) ile TIMSS 2011 yılı sorularından araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 10 soru olmak üzere toplam 25 sorudan oluşmaktadır (ek 1). TIMSS başarı testleri sorularının ve/veya testin geçerlik ve güvenilirliği yüksek olduğundan çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan akademik başarı testine ilişkin madde analizleri (madde güçlük, ayırt edicilik indeksleri vb.) yapılmamıştır. Ancak akademik başarı testi oluşturulurken TIMSS ile matematik öğretim programındaki öğrenme alanları ve bu alanlara ilişkin alt öğrenme alanları karşılaştırılmış ve uyumu dikkate alınmıştır. Öte yandan testte yer alan sorular hem TIMSS'in (bilgi, uygulama, akıl yürütme) hem de eğitim alanında en çok kullanılan bilişsel alan sınıflaması olan Bloom'un taksonomisinde yer alan bütün basamakları da içermektedir. Bunun yanı sıra akademik başarı testindeki sorular matematik dersi öğretim programında yer alan sınıf düzeylerindeki (5., 6., 7. ve 8. sınıf) kazanımlarla da ilişkilendirilmiş olup testte her sınıf düzeyinin kazanımına ilişkin sorulara yer verilmiştir. TIMSS 2015 sorularının öğrenme alanları dağılımı TIMSS tarafından oranlanmıştır. TIMSS 2011 sorularından kullanılan soruların eklenmesiyle bu teste ilişkin öğrenme alanları dağılımı yeniden yapılandırılmıştır. Öte yandan farklı üniversitelerin eğitim fakültesi matematik eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesi, iki ortaokul matematik öğretmeninin görüşlerine başvurulmuş, testin özellikle kullanılabilirlik niteliğini yükseltici olan gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Başarı testinin örnek uygulaması sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören, çalışma grubunda yer almayan beş öğrenci üzerinde yapılmış ve başarı testinin bir ders saatinde uygulanabilirliği anlaşılmıştır. Sonuç olarak akademik başarı testinin geçerli olduğu söylenebilir. Çalışma grubundan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda akademik başarı testinin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha ile hesaplanmıştır. Alpha değeri ,882 olarak ortaya çıkan bu testin güvenilir olduğu söylenebilir. Matematik dersi akademik başarı testinin matematik öğretim programıyla karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan bilgilere Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Matematik Akademik Başarı Testi ile Öğretim Programının Karşılaştırılması

S. No	Öğrenme Alanı	Öğrenme Alt Alanı	Kazanım
1	Sayılar	Ondalık Sayılar ve Kesirler	5. sınıf: Ondalık gösterimleri verilen sayıları sıralar.
2			6. sınıf: Ondalık gösterimleri verilen sayıları belirli bir basamağa kadar yuvarlar.
3			6. sınıf: Kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.



4			7. sınıf: Rasyonel sayıları tanır. Sıralar ve karşılaştırır.
5			7. sınıf: Tam sayılarda işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.
6		Tam Sayılar	7. sınıf: Tam sayılarda işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.
7			8. sınıf: Verilen pozitif tam sayının tam sayı çarpanlarını bulur.
8		Oran- Orantı, Yüzdeler	7. sınıf: Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer
9	Cebir		6. sınıf: Cebirsel ifadeyi değişkenin alacağı farklı doğal sayı değerleri için hesaplar.
10		Cebirsel İfadeler ve İşlem	7. sınıf: Cebirsel ifadelerle toplama ve çıkarma işlemleri yapar.
11			8. Sınıf: Özdeşlikleri modellerle açıklar.
12			8. sınıf: Basit cebirsel ifadeleri anlar ve farklı biçimlerde yazar.
13			8. sınıf: Tam kare doğal sayılarla bu sayıların karekökleri arasındaki ilişkiyi belirler.
14			8. sınıf: Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük yaşam durumlarına uygun matematik cümleleri yazar.
15		Denklemler ve Eşitsizlik	8. sınıf: Aralarında doğrusal ilişki bulunan iki değişkenden birinin diğerine bağlı olarak nasıl değiştiğini tablo ve denklem ifade eder.
16			8. sınıf: Doğrusal ilişki içeren gerçek yaşam durumlarına ait tablo, grafik ve denklemi oluşturur ve yorumlar.
17		8. sınıf: Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri çözer.	
18	Geometri		7. sınıf: Çemberde merkez açıları, gördüğü yayları ve açı ölçüleri arasındaki ilişkileri belirler.
19		Geometrik ölçüm	7. sınıf: Bir açya eş bir açı çizer. / Çokgenlerin köşegenlerini, iç ve dış açılarını belirler; iç açıların ve dış açıların ölçüleri toplamını hesaplar.
20			8. sınıf: Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açıların ölçülerini ilişkilendirir.
21		Geometrik Şekiller	8. sınıf: Dik prizmaları tanır, temel elemanlarını belirler, inşa eder ve açınımını çizer.
22	Veri ve Olasılık		6. sınıf: Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar./ İki gruba ait verileri karşılaştırmada ve yorumlamada aritmetik ortalama ve açıklığı kullanır.
23		Veri Özellikleri	7. sınıf: Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini yorumlar./Verilere ilişkin çizgi grafiğini yorumlar.
24		Veri Kümelerinin Gösterimi	7. sınıf: Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini oluşturur ve yorumlar.
25		Olasılık	8. sınıf: Basit bir olayın olma olasılığını hesaplar.

Akademik Başarı Testi Yıllara Göre Soru Dağılımları		Soruların Öğrenme Alanları Dağılımı (%)	
2015	1, 2, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24	Sayılar	32
		Cebir	36
		Geometri	16
2011	3, 4, 7, 10, 12, 15, 17, 18, 20, 25	Veri ve Olasılık	16

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 24 paket programı kullanılarak frekans ve yüzde teknikleriyle analiz edilmiştir. Tavşancıl'a (2006: 12) göre, eğer bir ölçek sınıflama özelliği taşıyorsa, o ölçekten elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri kullanılabilir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarını ölçmeye yönelik yapılan akademik başarı testi sonuçlarına göre her soruya yönelik doğru ve yanlış yanıt sayıları, yüzdeleri ve genel başarı ağırlığı yer almaktadır. Genel başarı ağırlığı hesaplanırken şu adımlar izlenmiştir: Bütün öğrencilerin testteki bütün sorulara doğru cevap verdiği kabul edildiğinde testten alınan toplam puan 100 olarak kabul edilmiştir. Bu durumda her sorunun puan değeri 4' tür ( $100/25=4$ ). Her sorunun 4 puan üzerinden ağırlığı ise ilgili soruda doğru yanıtlayanların sayısı soruyu cevaplayan bütün öğrencilerin yani çalışma grubunda yer alan bütün öğrencilerin sayısına oranlayarak bulunmuştur. Örnek birinci soruyu 185 öğrenci doğru yapmıştır. Bu durumda ilgili sorunun yüzde puan olarak ağırlığı  $(185 \times 4) / 301 = 2,45$ 'tir. Bu işlem adımları diğer sorularda da uygulanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın amacına yönelik “Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarı düzeyi nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla kullanılan testten (ek 1) elde edilen verilerin frekans, yüzde ve genel başarı ağırlığına ilişkin sonuçlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Matematik Dersi Akademik Başarı Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Sonuçları

Soru No	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Genel Başarı Ağırlığı
	F	%	F	%	
1	185	61,5	116	38,5	2,45
2	185	61,5	116	38,5	2,45
3	162	53,8	139	46,2	2,15
4	33	11,0	268	89,0	0,43
5	112	37,2	189	62,8	1,48
6	113	37,5	188	62,5	1,50
7	57	18,9	244	81,1	0,75
8	81	26,9	220	73,1	1,07
9	91	30,2	210	69,8	1,20
10	86	28,6	215	71,4	1,14
11	98	32,6	203	67,4	1,30
12	152	50,5	149	49,5	2,01
13	162	53,8	139	46,2	2,15
14	118	39,2	183	60,8	1,56
15	130	43,2	171	56,8	1,72
16	57	18,9	244	81,1	0,75
17	146	48,5	155	51,5	1,94
18	84	27,9	217	72,1	1,11
19	58	19,3	243	80,7	0,77
20	51	16,9	250	83,1	0,67
21	117	38,9	184	61,1	1,55
22	59	19,6	242	80,4	0,78
23	24	8,0	277	92,0	0,31
24	67	22,3	234	77,7	0,89
25	112	37,2	189	62,8	1,48
<b>Genel Başarı Durumu</b>					<b>33,61</b>

Akademik başarı testinde en yüksek başarıyı birinci ve ikinci soruda (2,45) eşit olarak karşılarken, üçüncü soru 2,15 ile ikinci sırada ve 12.,13. Sorular 2,01 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bu sorular incelendiğinde birinci soru Matematik Öğretim Programında beşinci sınıf “Ondalık gösterimleri verilen sayıları sıralar.”; ikinci soru altıncı sınıf “Ondalık gösterimleri verilen sayıları belirli bir basamağa kadar yuvarlar.”; üçüncü soru altıncı sınıf “Kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.” Kazanımlarına karşılık gelmektedir. On ikinci ve on üçüncü sorular ise sekizinci sınıf “Basit cebirsel ifadeleri anlar ve farklı biçimlerde yazar.” ve “Tam kare doğal sayılarla bu sayıların karekökleri arasındaki ilişkiyi belirler.” Kazanımlarını karşılamaktadır. Bu kazanımlar bilişsel alanın alt basamakları olan bilgi, kavrama ve uygulama (alt bilişsel) basamaklarında yer

alması ilgili soruların diğerlerine göre daha fazla öğrenci tarafından doğru yanıtlanmasına etki etmiş olabilir. Öte yandan ilgili soruların doğru cevaplanmasında ilgili soruların kazanımlarının ortaokul kademesinde sarmal programlama yaklaşımı doğrultusunda ilerleyen sınıf düzeylerinde tekrar edilmesi de etki etmiş olabilir.

Matematik başarısını belirlemeye yönelik uygulanan akademik başarı testinde öğrenciler tarafından yanlış olarak işaretlenen sorular incelendiğinde yüzdelik dilimlerde yakın değerler (17. Soru doğru yanıt % 48,5; yanlış yanıt % 51,5) gözlemlenebilirken bazı sorularda bu farkın oldukça fazla olduğu görülmektedir. Akademik başarı testinde en düşük başarı yüzdesine sahip olan sorular 23. Soru (0,31), dördüncü soru (0,43) ve 20. Soru (0,67) olarak sıralanmaktadır. Bu sorularda öğrenciler büyük oranda yanlış seçeneği işaretlemektedirler. İlgili sorulardan dördüncü soru Matematik Öğretim Programında “7. Sınıf: Rasyonel sayıları tanır, sıralar ve karşılaştırır.”; 20. soru “8. Sınıf: Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açıların ölçülerini ilişkilendirir.” ve 23. soru “7. sınıf: Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini yorumlar. Verilere ilişkin çizgi grafiğini yorumlar.” kazanımına denk gelmektedir. Bu kazanımlara yönelik soruların bilişsel alanın üst düzey basamaklarıyla yani analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel alanın ilgili basamaklarında öğrencinin soruyu analiz etmesi, ön öğrenmelerini soru ile ilişkilendirmesi, elde olan verilerin değerlendirilmesi amaçlandığı için üst düzey bilişsel süreçlerin işletilmesi gerektirmektedir. Bu durum ilgili soruların öğrenciler tarafından daha düşük düzeyde yapılmasına sebep olmuş olabilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısını belirlemeye yönelik bulgularda öğrencilerin matematik genel başarı durumu % 33,61 olarak ortaya çıkmıştır. 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki matematik dersi öğretim programları dikkate alınarak akademik başarı testinin kapsam geçerliğinin yüksek olmasına dikkate edilmiştir. Öte yandan testte yer alan sorular hem TIMSS’in (bilgi, uygulama, akıl yürütme) hem de eğitim alanında en çok kullanılan bilişsel alan sınıflaması olan Bloom’un taksonomisinde yer alan bütün basamakları da içermektedir. Kısaca güvenilirlik ve geçerlik açısından uygun olan akademik başarı testinden elde edilen bulgu (% 33,61) çalışma grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersi akademik başarısının düşük olduğu şekilde yorumlanabilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın amacına yönelik bulgular doğrultusunda öğrencilerin matematik dersi akademik başarısının düşük (%33,61) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarısını ölçme ve değerlendirmeye yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınavların sonuçları bu çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Bu sınavların sonuçları dikkate alındığında TIMSS 2011’de 452 puan ile 45 ülkeden 24. sırada, TIMSS 2015’te ise 458 puan alarak 39 ülke arasından 24. sırada yer alarak uluslararası ortalamanın altında kalmıştır (Bütüner & Güler, 2017). 2019 yılında ise 496 ortalama puanı ile 39 ülke arasından 20. sırada yer alarak TIMSS ölçek orta noktası (500 puan) ile aynı düzeyde kalmıştır (MEB, 2020). Bu sıralamalar kıyaslandığında en yüksek başarı 2019 yılında en düşük başarı 2011 yılında gözlenmektedir. Diğer bir uluslararası sınav olan PISA matematik okuryazarlığına ilişkin sonuçlar Türkiye’nin 2012’de 448 ortalama ile 65 ülke arasından 44. Sırada ve 2015’de 420 ortalama ile 72 ülkeden 50. sırada, 2018’de 454 puan ile 79 ülkeden 42. sırada yer aldığını göstermektedir (MEB, 2019a). Ülke başarısı yıllara göre değişiklik göstermekle beraber genel olarak düşük seviyededir. Ulusal olarak yapılan LGS başarı sonuçları incelendiğinde 2018 yılı matematik doğru cevap sayısı ortalaması 8,80 olup, ham puan ortalaması 6,99 (MEB, 2018); 2019 yılı matematik doğru cevap sayısı ortalaması 5,09 olup ham puan ortalaması 2,80 (MEB, 2019b); 2020 yılı matematik doğru cevap sayısı ortalaması 4,89 olup ham puan ortalaması 2,55’tir (MEB, 2020). Öte yandan 2021 yılı LGS sonuçlarına göre ise matematik alt testi doğru cevap sayısı ortalaması 4,20’dir (MEB, 2021). Bu araştırmanın matematik dersi akademik başarısına yönelik elde edilen sonuçları ile uluslararası düzeyde

yapılan TIMSS, PISA ve ulusal düzeyde yapılan LGS sonuçları karşılaştırıldığında matematik dersi akademik başarılarının birbirini desteklediği görülmektedir.

Bu çalışma ve konuyla ilgili diğer çalışma sonuçları, öğrencilerin matematik dersi akademik başarı düzeylerinin istedik seviyenin altında olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin akademik başarısının yükselmesi, bir bakıma eğitimin tanımı bağlamında öğrencilerin akademik başarı davranışının istedik düzeyde olması için nelerin yapılması veya hangi önlemlerin alınması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Bu amaçla yapılan bazı çalışmaların sonuçları aynı zamanda konuyla ilgili önerileri de ortaya koymaktadır. Nitekim Ölçülüoğlu ve Çetin (2016) tarafından çalışmada, Türkiye'deki TIMSS 2011 uygulamasına yer alan sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısında etkili olan bazı değişkenler modellenerek, modelin coğrafi bölgeler açısından ölçme değişmezliği incelenmek ve değişkenlerin bölgelerde farklılık gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin başarı puanlarını en yüksek düzeyde yordayan özelliğin duyuşsal özellikler ve ardından ev ortamı olduğunu bulunurken okul ortamı ise negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki göstermiştir. Öte tandan Ertürk ve Erdiç Akan (2018) çalışmalarında TIMSS 2015 matematik başarı testinde yer alan dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda matematiği sevmeye, matematiğe yönelik ilgi, matematiğe ilişkin özgüven, ev ortamı ve okul ortamı değişkenlerini kullanarak, öğrencilerin matematik başarısının bağımlı değişken olduğu yapısal bir model kurulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre her iki sınıf düzeyinde ki öğrencilerin matematik başarısını en fazla açıklayan değişkenin, matematiğe ilişkin özgüven olduğu ve bu değişkenin matematik başarısını negatif yönde yordadığı gözlenmiştir. Diğer bir sonuçta dördüncü sınıf seviyesinde matematiğe olan ilgi, öğrencilerin matematik başarıları ile pozitif bir ilişki gösterdiği ancak sekizinci sınıflarda negatif bir ilişki sergilediği olarak görülmüştür.

Sarier (2016) konuyla ilgili yaptığı bir meta-analiz çalışması sonucunda öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörleri benlik saygısı, öz-yeterlik, motivasyon, ders çalışma alışkanlığı, derse yönelik tutum, öğretmen davranışları, anne-babanın tutum ve davranışları, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın eğitim sürecine katılımı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul müdürünün liderliği ve okul kültürü şekilde sıralamaktadır. Yine ilgili literatür incelendiğinde akademik başarı üzerinde etkili olan faktörler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi; gelişim alanları, düzeyi, sosyo-ekonomik çevresi ve şartları; derslere ilişkin ilgi, tutum gibi sahip oldukları duyuşsal özellikleri; derslere etkin katılımı ve öğretim-öğrenme stilleri, yaklaşımları, model, strateji, yöntem ve teknik kullanımı vb. olarak sıralanmaktadır (Yeşilyurt, 2013, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d). Temel ve zorunlu dersler arasında yer alan Matematik dersinde pek çok öğrencinin akademik başarı düzeyi düşüktür ve bu düşüklüğün ana sebepleri arasında dersin zor olduğu görüşü de yer almaktadır. Ancak öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını dersin zor öğrenilmesi dışında etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Başarıyı etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin derse karşı tutumları gelmektedir. Diğer faktörler ise öğrenme stilleri, öz-yeterlik algısı, öz-düzenleme becerisi, akademik güdülenme düzeyi, matematik dersine yönelik güdülenmeleri, tutumları, matematik kaygıları, okuduğunu anlama becerisi (Bozkurt, 2012; Çelik & Gündüz, 2016; Gökteş & Gürbütürk, 2012; Kılıç, 2011; Özüdoğru & Bümen, 2016; Tufan, 2016) olarak sıralanmaktadır.

#### KAYNAKÇA

- Arslan, İ. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, akademik başarıları, rutin olan ve rutin olmayan problemlerdeki test başarıları arasındaki ilişkilerin analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baysura, Ö. D. (2017). *TIMSS matematik sorularının Matematik Öğretim Programı ve TEOG matematik soruları kapsamında incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematikkaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.

- Bütüner, S. Ö. & Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184.
- Çelik, H. C. & Gündüz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının akademik başarı ve matematiğe yönelik tutumlarının öğrenme stilleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 278-288.
- Erdoğan, F., Hamurcu, H. & Yeşiloğlu, A. (2016). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 sonuçlarının matematik programı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(USOS Özel Sayı), 31-43.
- Ertürk, Z. & Edinç Akan, O. (2018). TIMSS 2015 matematik başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, (UBEK 2018), 204-226.
- Göktaş, Ö. & Gürbütürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Karaca, F. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS matematik başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A. S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları, güdülenmeleri ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Küçük, A., Şengül, S. & Katrancı, Y. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının TIMSS hakkındaki görüşleri: Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-36.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *2018 liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 3. Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2019b). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:7. Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2020). *2020 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 12. Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2021). *2021 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:16. Ankara: MEB.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Ölçülüoğlu, R. & Çetin, S. (2016). TIMSS 2011 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 202-220.
- Özcan, H. & Koştur, H. İ. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin TIMSS Sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 108-120.
- Özkan, U. B. (2019). Matematik ve fen başarısının belirleyicisi olarak öğretmenlerin eğitim düzeyi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(6), 29-43.
- Özüdoğru, M. & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının çeşitli değişkenler açısından yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 351-376.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarılama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Thomson, S., Lokan, J., Lamb S. & Ainley, J. (2003). *Lessons from the third international mathematics and science study*. TIMSS Australia Monograph Series. Australian Council for Educational Research. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=timss\\_monographs](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=timss_monographs), Erişim Tarihi: 14.05.2020.
- TIMSS (2011). *TIMSS 2011 açıklanan matematik soruları*, <http://timss.meb.gov.tr/www/aciklanan-sorular/icerik/1>, Erişim Tarihi: 10.09.2019.
- TIMSS (2015). *TIMSS 2015 fen bilimleri, matematik 4. ve 8. sınıf açıklana sorular*, [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS\\_2015\\_Aciklanan\\_sorular.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Aciklanan_sorular.pdf), Erişim Tarihi: 10.09.2019.



- Toluk, Z. (2003). Üçüncü matematik ve fen araştırması (TIMSS): Matematik nedir? *İlköğretim- Online*, 2(1), 36-41.
- Tufan, F. (2016). *Öğrenme stillerinin ve matematik dersine yönelik tutumların matematik dersinin başarısı üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yenilmez, K. & Duman, Ö. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 251-268.
- Yeşilyurt, E. (2013). An analysis of teacher candidates' usage level of metacognitive learning strategies: Sample of a university in Turkey, *Educational Research and Reviews*, 8(6), 218-225.
- Yeşilyurt, E. (2019a). Öğretim durumları modeli: Kuramsal temelleri bağlamında kapsamlı bir derleme çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2767-2785.
- Yeşilyurt, E. (2019b). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1941-1970.
- Yeşilyurt, E. (2019c). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yeşilyurt, E. (2019d). Eklemeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(43), 57-64.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. & Polat, M. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Sınav Müdürlüğü.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S. & Ceylan, E. (2017). *Türkiye perspektifinden TIMSS 2015 sonuçları (TEDMEM Analiz Dizisi 4)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yıldız İ. & Uyanık N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme değerlendirme üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.
- Yoldaş, C. & Işlak, O. (2018). İlkokul öğrencilerinin matematik ve fen başarılarındaki değişimin TIMSS 2011 ve TIMSS 2015 uygulamalarına bağlı olarak incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 156-166.



**Ek 1: Matematik Dersi Akademik Başarı Testi**

**Demografik Bilgiler**

Okulunuzun bulunduğu ilçe	:
Okulunuzun adı	:
Cinsiyetiniz	:

**Soru 1**

Aşağıdaki her bir ifadenin doğru olması için kutulara <, > ya da = sembollerinden uygun olanını yerleştiriniz.

0,35  0,350

0,35  0,4

0,35  0,305

0,35  0,035

**Soru 2**

Aşağıdakilerden hangisi  $\frac{3}{4}$ 'e en yakın değerdir?

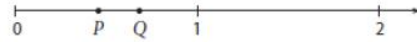
- (A) 0,34
- (B) 0,43
- (C) 0,74
- (D) 0,79

**Soru 3**

$\frac{1}{3} - \frac{1}{4}$  işlemini çözmek için doğru yöntemi aşağıdakilerden hangisi göstermektedir?

- (A)  $\frac{1-1}{4-3}$
- (B)  $\frac{1}{4-3}$
- (C)  $\frac{3-4}{3 \times 4}$
- (D)  $\frac{4-3}{3 \times 4}$

**Soru 4**



Yukarıdaki sayı doğrusunda P ve Q iki kesri göstermektedir.

$P \times Q = N$

Aşağıdakilerden hangisi N'nin sayı doğrusundaki yerini gösterir?

- (A)
- (B)
- (C)
- (D)

**Soru 5**

Can'ın evinde aşağıdaki gibi üst üste konulmuş tabureler bulunmaktadır.



Her bir taburenin yüksekliği 49 cm'dir.

2 tabure üst üste konulduğunda yükseklikleri 55 cm olmaktadır.

Buna göre 6 tane tabure üst üste konulduğunda en üstte bulunan taburenin yerden yüksekliği ne kadar olur?

- (A) 79 cm
- (B) 85 cm
- (C) 110 cm
- (D) 165 cm

### Soru 6

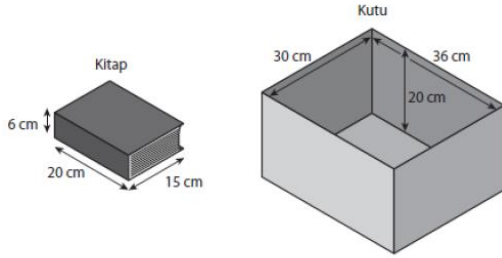
$$\frac{2}{3}x + 1 \text{ bir tam sayıdır.}$$

Buna göre  $x$  ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi kesinlikle doğrudur?

- (A)  $x$  bir tek sayıdır
- (B)  $x$  bir çift sayıdır
- (C)  $x$ , 3'ten büyük bir sayıdır
- (D)  $x$ , 3 ile bölünebilen bir sayıdır

### Soru 7

Banu aşağıdaki dikdörtgenler prizması şeklindeki kutuya kitapları yerleştiriyor. Bütün kitaplar aynı büyüklüktedir.



Buna göre kutunun içine en fazla kaç kitap sığar?

Yanıt: \_\_\_\_\_

### Soru 8

Elinizde 2 yumurta ve 0,3 litre süt ile yapılan bir kek tarifi bulunmaktadır. Sizin 5 yumurtanız var ve yapabileceğiniz en büyük keki yapmak istiyorsunuz. Yapılabilecek en büyük keki hazırlamak için kaç litre süte ihtiyacınız vardır?

Yanıt: \_\_\_\_\_ litre

### Soru 9

$$\frac{a^2}{2} - 6a + 36$$

ifadesinin  $a = 3$  için değeri kaçtır?

- (A) 58,5
- (B) 27
- (C) 22,5
- (D) 21

### Soru 10

Bir tahta parçasının uzunluğu 40 cm'dir.

Bu tahta parçası 3 parçaya ayrılmıştır.

Her bir parçanın uzunluğu cm olarak aşağıda verilmiştir.

$$2x - 5$$

$$x + 7$$

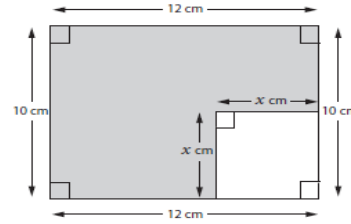
$$x + 6$$

Buna göre en uzun parçanın uzunluğu ne kadardır?

Yanıt: \_\_\_\_\_ cm

Çalışmanızı gösterin. Eğer hesap makinesi kullanıyorsanız, yanıtınızı elde etmenizi sağlayan bütün basamakları göstermelisiniz.

### 11



Yukarıdaki şeklin taralı bölgesinin alanını  $x$  cinsinden yazınız.

Yanıt: \_\_\_\_\_ cm<sup>2</sup>

### Soru 12

$$x + y = 12 \text{ ve } 2x + 5y = 36$$

Buna göre  $x$  ve  $y$ 'nin değeri nedir?

- (A)  $x = 2, y = 10$
- (B)  $x = 4, y = 8$
- (C)  $x = 6, y = 6$
- (D)  $x = 8, y = 4$

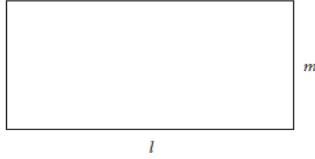
### Soru 13

$$y = \sqrt{x-9}$$

Yukarıdaki ifadede  $x = 25$  iken  $y$ 'nin değeri kaçtır?

- (A) 3
- (B) 4
- (C) 8
- (D) 16

### Soru 14



Yukarıdaki şekil uzun kenarı  $l$ , kısa kenarı  $m$  olan bir dikdörtgendir.

Eğer bu dikdörtgenin uzun kenarı iki katına çıkarılır ve kısa kenarı aynı kalırsa, yeni dikdörtgenin alanını ( $A$ ) aşağıdaki formüllerden hangisi verir?

- (A)  $A = 2l + 2m$
- (B)  $A = 2l + 4m$
- (C)  $A = 2lm$
- (D)  $A = 4lm$

### Soru 15

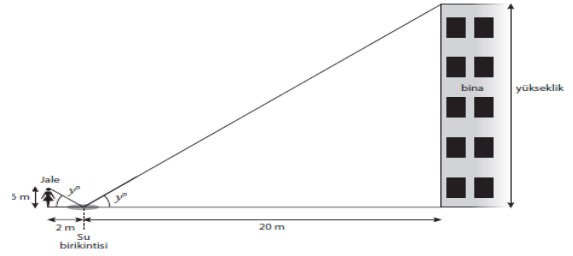
Çalının boyu (cm)	Gölge boyu (cm)
20	16
40	32
60	48
80	64

Yukarıdaki çizelge, farklı boylardaki dört çalının sabah saat 10:00'daki gölge boylarını göstermektedir. 50 cm boyundaki bir çalının sabah saat 10:00'daki gölge boyu nedir?

- (A) 36 cm
- (B) 38 cm
- (C) 40 cm
- (D) 42 cm

### Soru 16

Jale bir su birikintisinin yanında duruyor. Bu su birikintisinde karşıdaki binanın tepe noktasının yansımasını görebiliyor. Jale'nin görüş çizgisi su birikintisi ile  $y^\circ$ 'lık açı yapıyor ve su birikintisinden aynı açı ile yansıyor.



Uzaktıklar ve yükseklik yukarıdaki resimde gösteriliyor. Buna göre binanın yüksekliği ne kadardır?

Yanıt: \_\_\_\_\_ m

### Soru 17

$t$ , 6 ile 9 arasında bir sayı ise  $t + 5$  hangi iki sayı arasındadır?

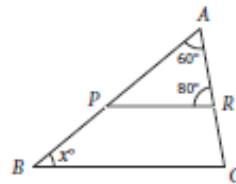
- (A) 1 ile 4
- (B) 10 ile 13
- (C) 11 ile 14
- (D) 30 ile 45

### Soru 18

Bir saatin yelkovanı aynı gün içinde sabah saat 6:20'den saat 8:00'e kadar kaç derece döner?

- (A)  $680^\circ$
- (B)  $600^\circ$
- (C)  $540^\circ$
- (D)  $420^\circ$

### Soru 19

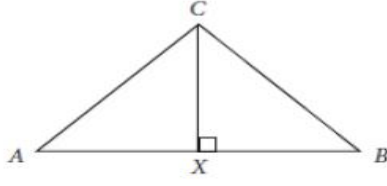


$PR$  ve  $BC$  kenarları birbirine paraleldir.

Şekilde verilenlere göre  $x$ 'in değeri nedir?

Yanıt: \_\_\_\_\_

### Soru 20



Yukarıdaki üçgende:

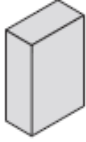
$$|AC| = |BC| \text{dir.}$$

AB uzunluğu CX uzunluğunun iki katına eşittir.

Buna göre B açısının ölçüsü kaç derecedir?

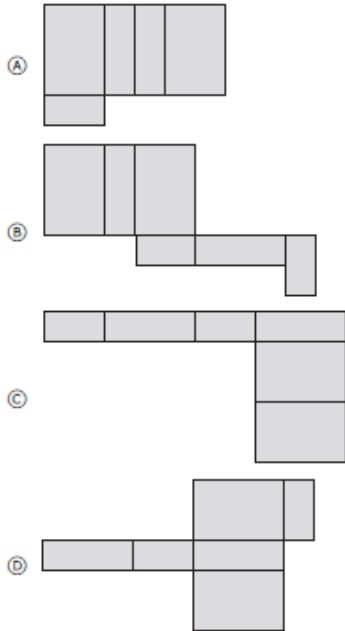
Yanıt: \_\_\_\_\_ °

### Soru 21



Yukarıda dikdörtgenler prizması şeklinde bir kutu verilmiştir.

Aşağıdaki şekillerden hangisi katlandığında yukarıdaki kutu elde edilir?



### Soru 22

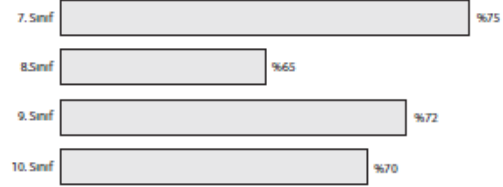
Veri açıklığı en küçük VE ortalaması en büyük olan sayı listesi hangi seçenekte verilmiştir?

- (A) 6 8 12 23 46
- (B) 6 8 12 28 46
- (C) 6 8 12 23 51
- (D) 6 8 12 18 51

### Soru 23

Okul Spor Araştırması — 7-10. Sınıflar

Futbolu en sevdiği spor olarak seçen öğrencilerin yüzdesi:



Batu'nun okulunda 7. sınıftan 10. sınıfa kadarki öğrencilere en sevdikleri spor sorulmuştur. Her bir sınıf seviyesinde 100 öğrenci bulunmaktadır. Yukarıdaki grafik, futbolu seçen öğrencilere ait sonuçları göstermektedir.

Batu, 7. ve 8. sınıflara ait sonuçları karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda 7. sınıftaki futbolu seçen öğrenci sayısının 8. sınıftaki futbolu seçen öğrenci sayısının iki katı kadar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Grafik, Batu'nun bu hatayı yapmasına nasıl yol açmıştır, açıklayınız.

### Soru 24

Öğrencilerin Sevdiği Televizyon Programları



Grafik, 240 öğrencinin en çok sevdiklerini söyledikleri televizyon program türlerini göstermektedir.

Aşağıdakilerden hangisi Tarih programlarını sevdiğini söyleyen öğrencilerin sayısıdır?

- (A) 20
- (B) 30
- (C) 40
- (D) 60

### Soru 25

Bir çantada 5'i kırmızı, 5'i mavi olmak üzere 10 tane bilye vardır.

Sema çantadan rastgele bir bilye çekiyor ve renginin kırmızı olduğu görüyor.

Sema çektięi bilyeyi çantaya geri koyuyor.

Buna göre Sema'nın daha sonra rastgele çekeceği yeni bilyenin kırmızı olma olasılığı nedir?

Ⓐ  $\frac{1}{2}$

Ⓑ  $\frac{4}{10}$

Ⓒ  $\frac{1}{5}$

Ⓓ  $\frac{1}{10}$

# Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Ebeveynlerin Bu Öğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Investigation of Gifted Students' Learning Styles and Parents' Views on These Learning Styles and Some Variables

Gökay ATILGAN<sup>2</sup>

Yusuf Oktay ATILGAN<sup>3</sup>

Muhammed GÖKÇE<sup>4</sup>

### Öz

Akranlarına göre sahip oldukları bireysel farklılıkları ve üstün özelliklerinden dolayı özel eğitime gereksinim duyan üstün yetenekli öğrencilerin öğretim süreci planlanırken, üstün yetenekli öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme stilleri dikkate alınarak öğretim programlarının içerik, süreç, öğrenme-öğretme ortamı ve ürün öğelerinde değişikliklerin yapılması öngörülmektedir. Bu araştırmanın amacı da üstün yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin öğrenme stillerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilimsel (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Osmaniye İlinde bulunan Şehit Veli Demiryürek Bilim ve Sanat Merkezi'nden amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen 4 öğrenci ve 4 veli oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış ebeveyn ve öğrenci görüşme formları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de ebeveynlerin öğrenme stiline yönelik bilgisinin olduğu görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlarda, öğrenme stillerinin dikkate alınması sonucu dikkat ve motivasyonlarının arttığı; sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde kendilerini daha rahat hissettikleri ve öğrenme stillerine dayalı olarak işlenen derslerde konuları öğrenirken olumlu ve istekli bir yaklaşım içerisinde buldukları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlarda ise çocuklarının öğrenme stillerini işitsel, yaparak-yaşayarak ve görsel-işitsel öğrenen olarak tanımladıkları; çocuklarının öğretim sürecini planlarken öğretim stillerini dikkate aldıkları ve öğrenme stilini bilmenin çocuklarının başarısını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarının ve hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de ebeveynlerin belirttiği hususların dikkate alınması durumunda öğretim sürecinin planlanması ile öğrencilerin mevcut akademik başarılarının daha fazla geliştirilebileceği öngörülmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Üstün yetenekli öğrenciler, öğrenme stilleri, öğretim sürecinin planlanması.

### Abstract

While planning the teaching process of gifted students who need special education due to their individual differences and superior characteristics according to their peers, changes in the content, process, learning-teaching environment and product elements of the curriculum are planned, taking into account the readiness levels, interests and learning styles of gifted students. The aim of this research is to investigate of gifted students and their parents on learning styles. A phenomenological pattern, one of the qualitative research approaches, was used in the study. The study group of the research consists of 4 students and 4

<sup>1</sup> Bu araştırma, 4. Çukurova Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (21-23 Şubat 2019, Adana).

<sup>2</sup> Okul Psikolojik Danışmanı, MEB-Osmaniye Özel Eğitim Meslek Okulu, [gokay.atilgan@gmail.com](mailto:gokay.atilgan@gmail.com), [orcid.org/0000-0002-8916-7792](https://orcid.org/0000-0002-8916-7792)

<sup>3</sup> Okul Psikolojik Danışmanı, MEB-Kastamonu Rehberlik ve Araştırma Merkezi, [yusufoktayatilgan@gmail.com](mailto:yusufoktayatilgan@gmail.com), [orcid.org/0000-0003-1752-9675](https://orcid.org/0000-0003-1752-9675)

<sup>4</sup> Okul Psikolojik Danışmanı, MEB-Osmaniye Şehit Veli Demiryürek Bilim ve Sanat Merkezi, [mgokce78@gmail.com](mailto:mgokce78@gmail.com), [orcid.org/0000-0002-3332-0735](https://orcid.org/0000-0002-3332-0735)



parents selekte by kriterin sampling from the purposeful sampling methods from Şehit Veli Demiryürek Science and Art Center in Osmaniye Province in 2018-2019 academic year. The data were collected through semi-structured parent and student interview forms developed by the researchers. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method. According to the results of the research, it was seen that both gifted students and parents had knowledge about learning style. In the results reached in line with the opinions of gifted students, their attention and motivation increased as a result of considering the learning styles; it was determined that they felt more comfortable in their social communication and interaction skills and that they had a positive and enthusiastic approach while learning the subjects in the lessons taught based on their learning styles. Also, in the results reached in line with the opinions of the parents, they defined their children's learning styles as auditory, by doing-living and as audio-visual learner; it is stated that they take into consideration the teaching styles while planning their children's teaching process and knowing the learning style will positively affect the success of their children. It is predicted that the current academic success of the students can be improved by planning the teaching process if the results of the research and the points specified by both gifted students and parents are taken into consideration.

*Keywords:* Gifted students, learning styles, planning of the teaching process.

## GİRİŞ

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişimlere ek olarak yaşanan salgın hastalık süreci de eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarda, eğitim felsefesi, eğitimin amacı, öğretim programlarının içeriği, öğretmenin yetkinliği, öğrencilerin öğrenme stilleri, etkili eğitim sunma, üretkenlik vb. eğitim ile ilgili olgular ve kaynaklar açısından bazı zorlukları beraberinde getirdiği belirtilebilir. Güven (2004), son zamanlarda her alanda yaşanan hızlı değişim ve gelişimlerin sonucu olarak özellikle eğitim ve psikolojinin odak noktası olan öğrenme ve öğretme sürecinde bireyin özellikleri ve farklılıklarının dikkate alınması gerekliliğini ifade etmektedir. Eğitim programları hemen hemen tüm kademede çağın, toplumun, konu alanının ve bireyin gereksinimleri doğrultusunda çeşitli kuramlara (yapılandırmacı kuram, çoklu zekâ kuramı vb.) dayalı olarak geliştirilmektedir (Arseven ve Yeşiltaş, 2016).

Bundan dolayı öğrenme, bireyin yaşantısındaki gelişim süreci olup öğrenmiş olduğu bilgi, davranış ve beceriler ile değişimin bir parçası olarak içinde yaşadığı topluma ve yeniliklere uyum sağlaması açısından önem arz etmektedir. Nitelikli ve kaliteli bir öğrenme sürecinde aktif rol alan öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler, öğrenme sürecini gerçekleştirmeye yönelik birtakım çabalar sergilemektedir. Ancak bireysel farklılıklar başta olmak üzere öğrenme-öğretim sürecinde birçok faktör ön plana çıkmaktadır. Öğrenmenin bireysel bir etkinlik olmasından dolayı geliştirilen bu eğitim programlarının öğrenme-öğretim sürecinde bireysel farklılıklar ve öğrenenin özellikleri (öğrenme stili, öğrenme stratejisi, hazırbulunuşluk düzeyi, gelişimsel özellikleri ve sosyo-kültürel özellikleri) dikkate alınmaktadır (Wolfolk, 1993; Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Bundan dolayı öğrenende kalıcı izli öğrenmelerin gerçekleşmesi için eğitimciler ve ilgili diğer kişiler, bireyin özelliklerinin farkında olarak öğretme-öğrenme sürecini planlamamakta, düzenlemekte ve ölçme-değerlendirme çalışmalarını bu doğrultuda gerçekleştirmektedir (Kontaş, 2010). Öğrenme-öğretim sürecinde bireysel farklılıklar açısından öğrenme stilleri, yeni ve zor bilgiye uyum sağlama, işleme, içselleştirme ve hatırlamaya yönelik öğrencinin performansını en üst düzeyde sergileyebileceği özellikler arasında gösterilebilir.

Öğrenme üzerine yapılan tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde bireysel özellikler ve farklılıklara yönelik atıfların olması bireyin öğrenme özelliklerini kapsayan öğrenme stillerini işaret etmektedir. Öğrenme stillerine yönelik alanyazında geçen tanımların ortak noktaları olarak Ekici (2003) tarafından bireyin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklere vurgu yapılarak bireyin öğrenme sürecini nasıl algıladığı, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğu ve ne tür tepkiler gösterdiğine dikkat çekilmiştir.

Kürüm (2008) öğrenme stiline yönelik yapılan tanımlar içerisinde farklılıklar olsa da bazı temel özelliklerin söz konusu olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

- ✓ Bireyin genellikle doğuştan getirdiği özellikler olması,

- ✓ Değişmeyen veya çok az değişebilen özellikler olması,
- ✓ Bilişsel, duyuşsal, fizyolojik ve çevresel boyutları içermesi,
- ✓ Bireyin tanınmasına imkân veren davranışları içermesi ve
- ✓ Yaş, cinsiyet ve kültüre göre farklılıklar gösterebileceğidir.

Öğrenme stillerine yönelik oluşan farkındalık sonucunda standart bir eğitim programı anlayışı zayıflamıştır. Parmak izi gibi bireye özgü olan öğrenme stili, öğrenme sürecini bireysel özellikler ve farklılıkları dikkate alıp zenginleştirerek eğitim programının düzenlenmesini öngörmektedir (Usta, 2008).

Akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip olan üstün yetenekli öğrenciler, eğitim sistemi içerisinde yer alan standart programlar tarafından karşılanamayacak farklı akademik ve bilişsel ihtiyaçlara da sahiptirler. Bundan dolayı üstün yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarına, gereksinimlerine, öğrenme stiline ve öğrenme hızına uygun alternatif eğitim modellerinin kullanılması gerekliliği öngörülmektedir (Çakır, 2015). Alevli'ye (2019) göre de akranlarına göre sahip oldukları bireysel farklılıkları ve üstün özelliklerinden dolayı özel eğitime gereksinim duyan üstün yetenekli öğrencilerin öğretim süreci planlanırken hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme stilleri dikkate alınmalı ve öğretim programlarının içerik, süreç, öğrenme-öğretme ortamı ve ürün öğelerinde değişiklikler yapılmalıdır.

Yurtiçi alanyazında öğrencilerin, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik birçok çalışma mevcutken üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik yapılan çok az sayıda çalışma (Altun ve Yazıcı, 2010; Bildiren, 2013; Kahyaoğlu ve Pesen, 2013; Tüysüz, 2013; Sürücü, Konaş ve Bacanlı, 2015; Topçu, 2015; Arseven, 2016; Dilekli ve Tezci, 2019; Ayvacı ve Bebek, 2019) olduğu görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda farklı gelişimleri ve ihtiyaçları söz konusudur. Öğrenme stili, bireyin öğrenme sürecinde kullandığı öğrenme yolları olarak belirtilebilir. Bundan dolayı öğrenme stillerinin dikkate alınması, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandığı öğrenme yollarının bilinmesi ve öğretme-öğrenme sürecinde ebeveynlerin çocuklarının öğrenme stillerinin farkında olması, uygun eğitim-öğretim ortamı ve şartlarının sağlanması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırma üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stili ile ilgili hem alanyazında sınırlı sayıda çalışma olması hem de üstün yetenekli öğrencilerinin öğrenme stilleri konusunda ebeveynlere yönelik bir çalışma olmamasından dolayı ebeveynler için rehber olabilecek niteliktedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu çalışmada “üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerine ve ebeveynlerin bu öğrenme stillerine yönelik görüşlerinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Üstün yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin öğrenme stilleri hakkında bilgilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ebeveynler, çocuklarının öğrenme stilini nasıl tanımlamaktadır?
3. Ebeveynlerin, çocuklarının öğretim sürecini planlarken öğrenme stilini dikkate almalarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Ebeveynler, öğrenme stilinin bilinmesi ile başarı arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlamaktadır?
5. Üstün yetenekli öğrencilerin, öğrenme stillerinin dikkate alınması ile dikkat ve motivasyonlarının artmasına yönelik görüşleri nelerdir?

6. Üstün yetenekli öğrencilerin, öğrenme stillerinin dikkate alınması ile sosyal iletişim ve etkileşim becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

7. Üstün yetenekli öğrencilerin, öğrenme stillerine dayalı olarak işlenen derslere ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerine ve ebeveynlerin bu öğrenme stillerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) desende gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik (olgubilimsel) desen, bireylerin çevresinde gerçekleşen olaylara veya olgulara nasıl tepki verdiklerini derinlemesine inceleyerek anlamak ve yorumlamak için kullanılan veri analizi (Balci, 2010); araştırmacının odaklandığı olay veya olgunun ayrıntılı ve derinlemesine inceleyerek değerlendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma da odaklanılan durum üstün yetenekli öğrencileri öğrenme stillerine ve ebeveynlerinin bu öğrenme stillerine yönelik görüşleridir.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmada, amaçlı örneklem tiplerinden benzeşik (homojen) kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacının kendi hedefi doğrultusunda zengin bir içeriğe sahip olduğu düşünülen durumların, olguların ve olayların derinlemesine keşfedilmesinde ve açıklanmasında kullanılan örneklem tipidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Evrenden araştırmanın amacı ve alt problemleri ile ilgili benzer bir alt grubun veya durumun seçilmesi ve çalışmanın bu doğrultuda yürütülmesine olanak sağlayan amaçlı örneklem tipi benzeşik (homojen) örneklem olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye Şehit Veli Demiryürek Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 4 üstün yetenekli öğrenci ile 4 ebeveyn olmak üzere toplam 8 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 1 incelendiğinde ebeveynlerin 3'ünün erkek, 1'inin kadın; 4'ünde lisans mezunu olduğu ve 2'sinin öğretmen, 1'inin polis memuru ve 1'inin ev hanımı olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Kategoriler	f
Cinsiyet	Kadın	1
	Erkek	3
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	0
	Lisans	4
	Yüksek Lisans	0
Meslek	Öğretmen	2
	Polis Memuru	1
	Ev Hanımı	1
Toplam		4

Bilim ve Sanat Merkezleri, örgün eğitime devam eden ancak uzmanlar tarafından genel yetenek (zihinsel), görsel sanatlar veya müzik alanında yetenekli olduğuna dair zekâ ölçekleri ve bireysel değerlendirmeler sonucu tanımlanan öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda okul saatleri dışında destekleyici alternatif bir eğitim kurumudur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu bağlamda ve araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki Tablo 2 incelendiğinde ise öğrencilerin cinsiyet

değişkenine göre 2'sinin kadın, 2'sinin erkek; öğrenim kademesine göre 2'sinin ortaokul, 1'inin ilkököl ve 1'ininde lise; zekâ türüne göre 2'sinin genel yetenek 1'inin görsel yetenek ve 1'inin de genel ve işitsel yetenek alanında olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Kategoriler	f
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	2
Öğrenim Kademesi	İlkokul	1
	Ortaokul	2
	Lise	1
Zekâ Türü	Genel Yetenek	2
	Görsel Yetenek	1
	Genel ve İşitsel Yetenek	1
Toplam		4

### Veri Toplama Araçları

Olgubilimsel (fenomenolojik) desende yürütülecek bu araştırmada üstün yetenekli öğrenci ve ebeveynlerinden verilerin toplanması için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanan ve belirlenen soruları içeren, alt (sonda) sorular aracılığı ile yanıtların detaylandırılmasını sağlayan esnek yapıda bir görüşme tekniğidir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının yapı, kapsam ve dil geçerliği için eğitim programları ve öğretim alanından 2 uzmanın görüşleri alınmış ve değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde belirlenen sorular kapsamında hazırlanan form ile 2 öğrenci ve ebeveyn olmak üzere toplam 4 kişide ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulaması sonucunda gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılarak formlara son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik 3 soru, ikinci kısımda ise "üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerine" yönelik öğrenci ve ebeveynlerinin görüşlerinin incelenmesi için 4 soru olmak üzere toplam 7 soru yer almaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerin toplanması için ilgili kurumlardan öncelikle izin alınmıştır. Görüşme yapılacak üstün yetenekli öğrenciler ve ebeveynler gönüllülük ilkesi esas alınarak belirlenmiş olup araştırmaya dâhil olan katılımcılara görüşme yeri, saati ve araştırma ile ilgili gerekli bilgilendirmelerin yapıldığı ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler neticesinde görüşmelere yönelik planlama yapılmış ve katılımcılara yapılan plan ile ilgili bilgi verilerek planlanan tarih, saat ve yerlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 40-50 dk. sürmüştür. Görüşmelerde ses kayıt cihazının kullanımına yönelik gerekli bilgilendirme ve izinler alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) betimsel analiz sürecini "elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi, yorumlanmasını ve bu doğrultuda düzenlenip yorumlanan verilerin doğrudan alıntılara da yer verilerek okuyucuya özetlenmiş ve anlaşılır bir şekilde sunulması" olarak belirtmektedir. Görüşme formları ve ses kayıtlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analize uygun veri metinleri haline getirilmiştir. Veri metinleri dikkatlice incelenerek Yıldırım ve Şimşek'in (2011) betimsel analizde öngördüğü süreç

gözetilmiş ve 4 aşamada ele alınmıştır. Öncelikle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş, oluşturulan bu çerçeveye dayalı olarak veriler düzenlenmiş, düzenlenen veriler tanımlanmış ve son olarak tanımlanan bulgular ilişkilendirilerek anlamlı bir şekilde yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların daha açıklayıcı olması amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiş ve katılımcıların gizliliğini sağlamak için de E1, E2, E3...; Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kısaltmalar yapılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın inandırıcılığı için öğrenciler ve ebeveynlerden elde edilen görüşler arasından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tutarlılık için yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın güvenirliliği için görüşmeler sonrasında elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş olup araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar ve alt temalar doğrultusunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki benzerlik oranı verilerin güvenirliliğinin göstergesidir (Balcı, 2010).

Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlilik formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$$

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{20}{(20 + 5)} \times 100$$

Güvenirlilik= %80 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunun göstergesi olarak belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bundan dolayı da araştırma güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Ek olarak araştırma süreci boyunca araştırmacılar tarafsız kalmaya gayret göstermiş olup hem aktarılabirliği sağlamak ve benzer araştırmaların yapılmasının önünün açılmasını sağlamak için araştırma sürecinin her adımı yöntem kısmında verilmiş hem de teyit edilebilirlik için veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalara ilişkin tablolara da yer verilerek araştırmanın bulguları okuyuculara sunulmuştur.

### **Üstün Yetenekli Öğrencilerin ve Ebeveynlerinin Öğrenme Stilleri Hakkında Bilgilerine İlişkin Görüşleri**

Üstün yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin öğrenme stillerine hakkında bilgilerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin ve Ebeveynlerinin Öğrenme Stilleri Hakkında Bilgilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f
Üstün yetenekli öğrenciler	Öğrenme stiline yönelik bilgisi var	4
	Öğrenme stiline yönelik bilgisi yok	0
Ebeveynler	Öğrenme stiline yönelik bilgisi var	4
	Öğrenme stiline yönelik bilgisi yok	0

Tablo 3'te görüldüğü gibi hem üstün yetenekli öğrencileri hem de ebeveynlerin tamamının öğrenme stillerine yönelik bilgisinin olduğu görülmektedir.

### **Ebeveynlerin, Çocuklarının Öğrenme Stilini Tanımlamasına İlişkin Görüşleri**

Ebeveynlerin çocuklarının öğrenme stillerini tanımlamasına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin 2'si çocuklarını işitsel öğrenen, 1'i yaparak-yaşayarak öğrenen, 1'i de görsel ve işitsel öğrenen olarak tanımlamaktadır.

Tablo 4. Ebeveynlerin, Çocuklarının Öğrenme Stilini Tanımlamasına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f
Çocuklarının Öğrenme Stili	İşitsel Öğrenen	2
	Yaparak-Yaşayarak Öğrenen	1
	Görsel ve İşitsel Öğrenen	1

Bu duruma ilişkin ebeveynlerin görüşlerinden bazıları;

E1: *“Çocuğum iletişim kurmayı, sohbet etmeyi çok seviyor. Odasında tek başına kendisi olmasına rağmen yüksek sesle müzik dinleyebiliyor. Bunları referans alacak olursam çocuğum işitsel öğrenme yöntemini kullandığını belirtebilirim.”*

E3: *“Etkili dinleme ve gözlem becerisine sahiptir. Dinler, gözlemler ve yapmak istediği veya öğrenmek istediğini kendisi yaparak-yaşayarak deneyimler. Kendi kendine evdeki cihazları da çeşitli tamir aletleri ile açar, söker ve yeniden takar. Bazen de farklı araçların parçalarını birleştirerek bambaşka bir ürün ortaya koyar. Bunlar tek seferde olan şeyler değil elbet, deneme yanılma yolu ile yani yaparak-yaşayarak öğrenmesinin sonucu olduğunu düşünüyorum.”*

E4: *“Baskın olarak görsel öğrenme stiline sahip diyebilirim. Ancak işitsel öğrenme stilini de kullanabiliyor. Bir yere ilk sefer gittiğimizde girdiğimiz sokak, cadde veya yol üzerindeki herhangi bir şeyi hafızasına kazır ve yeri geldiğinde de takır takır sıralar.”*

### **Ebeveynlerin, Çocuklarının Öğretim Sürecini Planlarken Öğretim Stilini Dikkate Almalarına Yönelik Görüşleri**

Ebeveynlerin, çocuklarının öğretim sürecini planlarken öğretim stilini dikkate almalarına yönelik görüşleri aşağıda Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5. Ebeveynlerin, Çocuklarının Öğretim Sürecini Planlarken Öğretim Stilini Dikkate Almalarına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f
Öğretim süreci planlanırken öğretim stilinin dikkate alınması	Zaman zaman dikkate alma	2
	Dikkate alma	1
	Dikkate almama	1

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerden 2’sinin çocuklarının öğretim sürecini planlarken zaman zaman öğrenme stillerini dikkate aldıkları görülürken 1’sinin öğretim stilini dikkate aldığı, 1’sinin de öğrenme stilini dikkate almadığı görülmektedir. Ebeveyn görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

E2: *“Öğretim sürecini planlarken çocuğumun öğrenme stilini tam olarak değil de zaman zaman dikkate alıyorum. Dersin ya da konunun içeriğine göre süreç değişkenlik gösterebiliyor.”*

E3: *“Çocuğumun öğretim sürecini gerçekten çok önemsiyorum. Kesinlikle sonuç odaklı değilim. Çocuğumun öğretim sürecinin verimli ve etkili olması için onun özelliklerini, gereksinimlerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak gelecek planlaması yapıyoruz.”*

E4: *“Çocuğumun öğretim sürecini planlarken daha önceleri başarı odaklı bir yaklaşım sergilemekteydim. Bunun yanlış olduğunu fark ettiğimde süreç odaklı bir yaklaşım izlemeye başladım. Ancak öğrenme stiline yönelik herhangi bir şey düşünmediğimi açıkça belirtebilirim.”*

### **Öğrenme Stilinin Bilinmesi ile Başarı Arasındaki İlişkiye İlişkin Ebeveyn Görüşleri**

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme stilinin bilinmesi ile başarı arasındaki ilişkiye ilişkin ebeveyn görüşlerinin tamamı olumlu yöndedir. Bu duruma ilişkin ebeveyn görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda belirtilmiştir:



E1: "Kesinlikle etkiler diye düşünüyorum. Öğrenme stiline uygun gerçekleştirilen eğitim-öğretim süreci hem zamandan tasarruf sağlayacak hem de öğrenmenin kalitesini arttırarak başarıyı beraberinde getirecektir."

E2: "Bence etkiler. Çocuğum hangi öğrenme stilinde daha çabuk öğreniyorsa süreç ona göre planlanmalı, etkinlikler ona göre yapılandırılmalıdır. Bu durum süreci daha da kolaylaştıracak ve hızlandıracaktır. Paralelinde başarı ile doğrudan ilişki kurulacaktır."

E3: "Başarısını etkileyeceğini düşünüyorum. Öğrenmede başarı her ne kadar çocuğuma bağlı olsa da ben ve öğretmenleri çocuğumun öğrenme stilini dikkate alarak süreci yapılandırmamız gerekmektedir. Bu yapılandırma sonucunda ise otomatikman başarı da gelecektir."

E4: "Öğrenme stilini bildiğimiz takdirde öğrenme sürecini ona göre planlarız. Planladığımız süreç veya yöntem işe yaramaz ise tekrardan çocuğumuzun özelliklerini dikkate alarak farklı yollar uygularız. Çocuğumuza uygun öğrenme stilinin uygulandığı bir süreçte çocuğumuzun öğrenme düzeyi daha yüksek olur. Çocuğumuzun başarısı da olumlu yönde etkilenir."

### **Öğrenme Stillerinin Dikkate Alınması ile Dikkat ve Motivasyonlarının Artmasına İlişkin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görüşleri**

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması ile dikkat ve motivasyonlarının artmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamı olumlu yönde görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, öğrenme stillerinin dikkate alınması sonucu dikkat ve motivasyonlarının artacağını belirtmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları:

Ö1: "Evet, öğrenme stillerinin dikkate alınması sonucu dikkatim ve motivasyonum artacaktır. Derslere yönelik öğretilenleri daha çabuk öğrenebileceğim, öğrenme stilime yönelik içerik sunulduğunda sıkılmayacağım. Eğer öğrenme stilim dikkate alınmaz ise dikkatim dağılacak ve performansım düşecektir."

Ö3: "Arttırır. Ders çalışma, proje yapma gibi çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmemde öğrenme stilimin dikkate alındığını bilmek iştahımı arttıracak, dikkat ve motivasyonumu olumlu yönde etkileyecektir."

### **Öğrenme Stillerinin Dikkate Alınması ile Sosyal İletişim ve Etkileşim Becerilerine İlişkin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görüşleri**

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması ile sosyal iletişim ve etkileşim becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamı olumlu yönde görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, öğrenme stillerinin dikkate alınması sonucu sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları:

Ö2: "Çok etkiler. Öğrenme stilinin dikkate alınması sonucu sosyal iletişim ve etkileşim becerilerimiz artacaktır. Yalnız olmadığımı hissederek benimle ortak özelliklere sahip diğer arkadaşlarımla tanışıp ortak konularda daha rahat iletişim kurabiliriz."

Ö4: "Olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin öğrenme stilimin aynı olduğu kişilerle daha rahat çalışabiliriz, arkadaş olabiliriz. Etkileşimimiz iyi olur. Rahat iletişim kurabiliriz."

### **Öğrenme Stillerine Dayalı Olarak İşlenen Derslere İlişkin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görüşleri**

Öğrenme stillerine dayalı olarak işlenen derslere ilişkin üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler olumlu ve istekli bir yaklaşım içerisinde bulduklarını belirtmiştir.

Ö1: "Duygu ve düşüncelerimi rahatça ifade edebildiğim için derse yönelik daha istekli oluyorum. Ayrıca öğrenme stilimin dikkate alınarak işlenen ders sürecinde yeteneklerimin de olumlu yönde gelişeceğini düşünüyorum. Bundan dolayı da bu derse seveerek girerim."

Ö2: “Öğrenme stiline dikkate alınarak işlenen ders beni olumlu yönde etkiler. Ancak öğrenme stiline dikkate alınmadığı sadece okuma-yazma veya düz anlatımın yapıldığı bir derste yaratıcılığımı veya yeteneğimi nasıl geliştirebilirim? Derslerde öğrenme stiline dikkate alınması zorlandığım konuların çözümü kolaylaştıracak ve beni istekli hale getirerek derse katılım konusunda teşvik edecektir.”

Ö3: “Öğrenme stillerinin dikkate alındığı bir ders, eğlenceli bir ortam sunacak. Ben ve arkadaşlarım düşüncelerimizi özgürce söyleyebileceğiz ve hayal gücümüzü kullanabileceğiz. Farklı, kendimize özgü etkinlikler aracılığı ile derste daha üst düzey performans sergileyebileceğiz. Derste, öğrenme stiline dikkate alınması gerçekten bizlere olumlu katkılar sunacaktır.”

Ö4: “Olumlu yönde etkileyecektir. Öğrenme stillerinin dikkate alınması ile işlenen derste yetersiz hissedilen noktalarda etkinliklerin zenginleştirilmesi ve farklı etkinliklerin ele alınması bizi tekrardan güdüleyecektir. Yani benim özelliklerim doğrultusunda dersin veya sürecin işlenmesi beni öğrenmeye daha açık hale getirecektir.”

### SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları doğrultusunda hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de ebeveynlerin öğrenme stiline yönelik bilgisinin olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu öğrenme stiline yönelik öğrencilerin ve ebeveynlerin farkında olması olumlu bir durum olarak ifade edilebilir.

Ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar arasında ebeveynler çocuklarının öğrenme stillerini işitsel, yaparak-yaşayarak ve görsel-işitsel öğrenen olarak tanımladıkları görülmektedir. Ebeveynlerin belirtmiş olduğu bu öğrenme stili sınıflamaları, Reinert'in (1976) Öğrenme Stili Modelinde yer alan görerek, işiterek, sözel sembollerle ve hareket temelli öğrenen şeklindeki sınıflaması ile benzerlik göstermektedir. Görsel öğrenme stiline sahip olan öğrenci genelde görme duyusunu kullanır. Bu öğrenciler ayrıntıları, renkleri, insanların yüzlerini, yönergeleri iyi hatırlar. Ayrıca görsel materyallerden (grafik, şekil vb.) faydalanarak zihinlerinde canlandırma yapar (Akt. Boydak, 2006). İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler öğrenme sürecinde daha çok işitme duyusunu kullanır. Bu öğrencilerin özellikleri olarak çok iyi dinlemek, grup tartışması yapmak, akıcı ve düzgün konuşmak, hafif sesli ortamda çalışmayı tercih etmek, problemi çözümünde başkaları veya kendi kendine konuşmayı sevmek, çalışmalarında sözcük kartlarını tercih etmek belirtilmektedir (Güven, 2004). Hareket temelli öğrenenler olarak nitelendirilen öğrenciler ise genelde dokuma duyusunu işe koşarlar. Bu öğrencilerin özellikler aletleri parçalayıp yeniden bir araya getirebilme, sporda iyi olma, yaparak-yaşayarak öğrenme, kendi hızında ilerlemedir (Boydak, 2006).

Ebeveynler tarafından çocuklarının öğretim sürecini planlarken öğretim stillerini dikkate aldıkları ve öğrenme stiline bilmenin çocuklarının başarısını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir. Ebeveynlerin üstün yeteneğe sahip çocuklarını daha iyi tanıması ve anlaması için üstün yetenekli çocukların özellikleri, farklılıkları ve nasıl davranılacağı konusunda yapılacak bilgilendirme ve destekler önem arz etmektedir (Kurtulmuş, 2010). Sürücü, Kondaş ve Bacanlı (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üstün yetenekli çocuğun zaman ve gelecek algısına yönelik ebeveynler başta olmak üzere diğer ilgili kişilerin (öğretmen, yönetici gibi) çocuğun özellikleri doğrultusunda sunacakları eğitim ve alacakları kararların etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrenme stillerinin dikkate alınması sonucu dikkat ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Talas, Talas ve Sönmez (2013) üstün yetenekli öğrencilerin ders sırasında sıkılmamaları ve motivasyonlarının artırılması için öğrencinin özellikleri doğrultusunda motivasyon ve performanslarının en üst düzeye çıkaracak şekilde eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması gerekliliğini belirtmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin ilgileri, özellikleri ve gereksinimleri öğrenme ortamında dikkate

alınmadığında ve yeterli müdahale olmadığında öğrencinin motivasyonunda, dikkatinde ve başarısında beklenmedik düşüşlerin yaşanacağı sorunlar ile karşılaşılacaktır (Çakır, 2015).

Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde kendilerini daha rahat hissettikleri sonucuna varılmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler ve kendileri gibi olan arkadaşları arasındaki iletişim olumluysen diğer akranlarından ilgi ve gereksinim olarak farklı olmasından dolayı sorunlar yaşadıkları ve yalnız kalmayı tercih ettikleri belirtilmektedir (Talas, Talas ve Sönmez, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı olarak işlenen derslerde konuları öğrenirken olumlu ve istekli bir yaklaşım içerisinde buldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinden dolayı öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin tüm öğrencilerde aynı etkiyi oluşturmayacağı için öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınması önemlidir (Gencel-Evin, 2006). Öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinin var olduğu ve öğrenme öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin her öğrenci için aynı etkiyi oluşturmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin normal eğitim sisteminde özelliklerine ve gereksinimlerine göre uyarlamalar yapılmadığında öğrencinin zihinsel becerilerinin yanı sıra tutum ve davranışlarında, yaratıcılıklarında, düşünme becerilerinde olumsuz bir etkilenme söz konusu olacaktır. Bundan dolayı üstün yetenekli öğrencinin öğrenme stili ve öğrenme hızı doğrultusunda dersler tasarlanmalıdır (Çakır, 2015).

Genel olarak araştırmanın sonuçlarında hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de ebeveynlerin belirttiği hususların dikkate alınması durumunda öğretim sürecinin planlanması ile öğrencilerin mevcut akademik başarılarının daha fazla geliştirilebileceği öngörülmektedir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynleri, öğretmenleri ve çevresindeki diğer kişilerin üstün yetenekli öğrencilerin sosyalleşme ve başarı sürecinde bilinçli olarak desteklemesinin olumlu katkılar sağlayacağı söz konusudur. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler belirtilebilir:

- ✓ Üstün yetenekli öğrencilere, ebeveynlerine ve öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ve özellikleri tanıtılabilir.
- ✓ Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ve özellikleri göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim sürecindeki gereksinimleri için çalışmalar arttırılabilir.
- ✓ Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması sonucu başarılarının artabileceği, sosyal becerilerinin gelişebileceği konusunda ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmaları geliştirilebilir.
- ✓ Araştırmanın amacı kapsamında üstün yetenekli öğrencileri öğretim sürecinde yer alan tüm paydaşların ve ilgili kişilerin görüşlerini almaya yönelik detaylı ve derinlemesine çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırma farklı bölgelerde yer alan çalışma grubunda tekrarlandığında aynı sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığı tekrarlanabilir.
- ✓ Araştırma farklı yöntem, çalışma grubu ve veri toplama araçları ile nicel veya karma modelde çalışılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Alevli, O. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: Bir durum çalışması* (Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2010). Learning styles of the gifted students in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 198-202.
- Arseven, A. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 151-168.
- Arseven, A., & Yeşiltaş, E. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin ve üstün yetenekli olmayan akranlarının öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 11(2), 67-84.

- Ayvacı, H. Ş., & Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 267-292.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bildiren, A. (2013). Examining of learning styles of gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 10-21.
- Boydak, H. A. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, L. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk ve bir model önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme strateji tercihleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 184-193.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gencel-Evin, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi* (Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kahyaoğlu, M., & Pesen, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumları, öğrenme ve motivasyon stilleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 38-49.
- Kontaş, H. (2010). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1148-1158.
- Kurtuluş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kürüm, D. (2008). Öğrenme stilleri. Kıymet S. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_11/15173608\\_TanYlama\\_KYlavuzu\\_YeYitek\\_Ekli\\_2.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/15173608_TanYlama_KYlavuzu_YeYitek_Ekli_2.pdf) adresinden 01.11.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sürücü, M., Kontaş, H., & Bacanlı, F. (2015). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 801-820.
- Talas, S., Talas, Y., & Sönmez, A. (2013). Bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 42-50.
- Topçu, S. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin değer kavramına yönelik algıları: Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1449-1470.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(24), 543-559.
- Tüysüz, C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir durum çalışması: Kahramanmaraş il örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 19-28.
- Usta, İ. (2008). *Öğrenme stillerine göre düzenlenen beyin temelli öğrenme uygulaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Tercih Edilen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Metaforik Algıları<sup>1</sup>

## Metaphoric Perceptions of Preferred Classroom Teachers Towards the Profession

Sami AYDIN<sup>2</sup>

Serkan ÜNSAL<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmada, tercih edilen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 4'ü kadın, 11'i erkek olmak üzere 15 tercih edilen sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler toplanırken tercih edilen sınıf öğretmenlerine “Öğretmenlik mesleği ... gibidir. Çünkü ...” cümlesinde boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre tercih edilen sınıf öğretmenleri mesleklerine ilişkin 13 farklı metafor üretmiştir. Elde edilen metaforlar 7 ayrı kategoride gruplandırılmıştır. Bu yedi kategori; bireysel gelişimi destekleyen, yol gösterici, yenilikçi, bilgi kaynağı, fedakâr, şekillendirici, model olma şeklindedir. Araştırmanın sonucunda frekans değeri olarak ilk üç sırada oluşturulan metaforlar bireysel gelişimi destekleyen, yol gösterici ve yenilikçi kategorilerinde yer almıştır. İlk üç sırada oluşturulan kategoriler içerisinde yer alan metaforlar diğer araştırmalardan farklı olarak yapılandırmacı eğitim anlayışının öğretmene biçtiği rollere uygun metaforlardır. Araştırma sonucunda oluşturulan metaforlar doğrultusunda tercih edilen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir.

*Anahtar Kelimeler:* Sınıf öğretmeni, öğretmenlik mesleği, metafor.

### Abstract

In this research, it is aimed to reveal the perceptions of preferred classroom teachers about the teaching profession through metaphors. The research was carried out in the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The study group of the research consisted of 15 preferred classroom teachers, 4 female and 11 male, determined by criterion sampling method from the teachers working in the Onikişubat and Dulkadiroğlu districts of Kahramanmaraş province in the 2019-2020 academic year. While collecting data in the research, the preferred class teachers were told, “Teaching profession is like .... Because ...” were asked to fill in the blanks in the sentence. Content analysis was used to analyze the collected data. According to the results of the research, the preferred class teachers produced 13 different metaphors related to their profession. Obtained metaphors are grouped in 7 different categories. These seven categories are; supporting individual development, guiding, innovative, source of information, self-sacrificing, shaping and modeling. As a result of the research, the metaphors created in the first three ranks as frequency values were included in the categories that support individual development, guiding and innovative. The metaphors included in the categories created in the first three rows, unlike other studies, are metaphors suitable for the roles assigned to the teacher by the constructivist education approach. In line with the metaphors created as a result of the research, it can be said that the preferred classroom teachers have a positive perception towards the teaching profession.

*Keywords:* Classroom teacher, teaching profession, metaphor.

<sup>1</sup> Bu makale, ilk yazarın 2021 yılında ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş-Türkiye, [sami.aydin82@hotmail.com](mailto:sami.aydin82@hotmail.com), orcid.org/ 0000-0003-3491-185X

<sup>3</sup> Doç. Dr. Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş-Türkiye, [serkan-unsal09@hotmail.com](mailto:serkan-unsal09@hotmail.com), orcid.org/0000 0003 0367 0723



## GİRİŞ

Eğitim, insanı bedensel, zihinsel, duygusal, entelektüel yönden geliştirme ve olgunlaştırma, bir ilişkiler ağı içerisinde toplumsallaştırma, yerel kültür ve evrensel değerlerle donatma ve doğru bir yaşam sürmesini temin edecek bilgi ve beceriler kazandırma çabalarının toplamıdır (Yıldız, 2018). Eğitimle bireyler; zamanla üyesi olduğu toplumun inancını, değer yargılarını, davranış kalıplarını, ilişki biçimini öğrenerek sosyal bir varlık hâline gelmektedirler (Ünsal ve Korkmaz, 2018). Eğitim; siyasal, kültürel, bilimsel, teknolojik, ekonomik kalkınmada (Parziale ve Scotti, 2016), bilinçli, duyarlı ve nitelikli bir toplum oluşturmada (Sihem, 2013), nitelikli insan yetiştirmede (Soh, Osman ve Arşad, 2012) ana faktördür. Eğitim, insanların kapsayıcı ve sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmasına ve bundan yararlanmasını sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerler gelişimine de katkı sağlar (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Bireylere demokratik bilgi, anlayış ve tutumları kazandırmak, toplumu ortak değerler etrafında birleştirerek toplumsal dayanışmayı gerçekleştirmek, bireyin fiziksel, zihinsel ve bedensel açıdan gelişimini sağlamak, toplumun niteliğine katkı sunmak, eğitimin sorumlulukları içerisinde yer almaktadır (Tatlıdil ve Günder, 2013). Eğitimin bu sorumluluklarını yerine getirmesinde öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Çünkü öğretmenler toplumların ve bireylerin geleceğini şekillendiren (Ünsal, 2015), eğitimin genel ve özel amaçlarını gerçekleştiren (Ekinci, 2010), toplumsal değişime ve dönüşüme öncülük eden (Çetin, 2017) öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Sezer, 2018), öğrenme-öğretme sürecini planlayan ve uygulayandır (Karadoğan, 2019; Şimşek ve Tuzluca, 2015). Bununla birlikte öğrencilerini derinden etkileyebilen (Khan, Fauzee ve Daud, 2015) öğretmenlerin içerisinde öğrencilerle daha fazla vakit geçiren, birden fazla dersin yürütücülüğünü yapan, öğrencilerin sosyal, akademik ve psikolojik gelişimini fark eden, kendisinden birçok rolü yerine getirmesi beklenen sınıf öğretmenlerinde bu etkileme gücünün daha fazla olduğu söylenebilir. Bundan dolayı sınıf öğretmenlerinin birçok görevleri bulunmaktadır. Birden fazla dersten sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin (Kahramanoğlu ve Ay, 2013), eğitim öğretim programında ve mevzuatta belirtilen görevleri şunlardır: Eğitim vereceği sınıfın düzeyine göre yıllık, ünite ve günlük planları hazırlamak, hazırladığı planlar doğrultusunda öğrencilerine etkin vatandaşlık bilinci kazandırmak, ölçme değerlendirme ilkelerine uygun olarak öğrencilerinin başarılarını değerlendirmek ve sonuçlar doğrultusunda gerekli önlemleri almak, öğrencilerin gelişimlerini izlemek, sorunlarının çözümüne yardımcı olmak, eğitim ile ilgili gelişmeleri takip ederek bunların eğitim programına yansıtılması yönünde ilgili yerlere görüş bildirmek, nöbetçi olduğu günlerde okulun düzen ve disiplin içerisinde işleyişine yardımcı olmak, öğrenci velileriyle iletişim ve işbirliği içerisinde olarak eğitim faaliyetlerini yürütmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014; Yıldız, 2015).

Sınıf öğretmenleri çocuklara; sonraki öğrenmeler için zemin oluşturacak temel matematiksel işlemler, okuma yazma, okuduğunu anlama, ana dilini doğru ve etkin kullanma, önemli toplumsal ve doğal olaylar hakkında bilgiler vermektedirler (Amir ve Roghaieh, 2012; Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Bu dönemde edinilen bilgi ve beceriler, öğrencinin daha sonraki eğitiminde edineceği bilgi ve beceriler için temel teşkil etmekte (Jaiyeoba, 2011), sonraki eğitim hayatındaki başarısında anahtar konumunda olmaktadır (Ökmen, Şahin ve Kılıç, 2020). Sınıf öğretmeni örtük ya da açık bir şekilde öğrencilerin, yaşantılarını yönlendirmekte (Çelik ve Çelik, 2017), onlara ahlaki değerleri ve toplum kurallarını kazandırmakta (Ağırman ve Erçoşkun, 2017), öğrencinin sınıf içindeki başarısını önemli derecede etkilemektedir (Wright, Horn ve Sanders, 1997). Literatür doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatının nasıl şekilleneceğine dair izlerin oluşmasında önemli bir konumda bulunduğu söylenebilir. Bu konumundan dolayı öğrencisi ilkökula başlayacak veliler sınıf öğretmeni arayışına girebilmektedir. Bu arayışın neticesinde bazı sınıf öğretmenleri diğer sınıf öğretmenlerine göre daha fazla tercih edilebilmektedir. Veliler tarafından daha fazla tercih edilen öğrenci sayısı diğer sınıflara göre daha fazla olabilen bu öğretmenler için iyi öğretmen (Işıktaş, 2015), ideal öğretmen



(Gültekin, 2020; Sarıtaş, 2013), etkili öğretmen (Aldan-Karademir ve Akgül, 2019; Bright, 2011; Şahin, 2011), lider öğretmen (Balyer, 2016), etkili/başarılı öğretmen (Yıldırım ve Öner, 2016), nitelikli öğretmen (Taşkaya, 2012), iz bırakan öğretmen (Şimşek ve Tuzluca, 2015), idealist öğretmen (Can, Yıldırım, Bedir ve Atalmış, 2019), fark oluşturan öğretmen (Çetin ve Ünsal, 2020) gibi öğretmen tanımlarının dışında tercih edilen sınıf öğretmeni tanımının kullanılması araştırmacılar tarafından daha uygun bulunmuştur. Alanyazında öğretmen kavramına yönelik çeşitli metaforik araştırmalar yapılmasına (Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Ertürk, 2017; Koç, 2014; Michael ve Katerina, 2009; Wan. W., Low, G. D. ve Li, M., 2012; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011) rağmen tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik metaforik algılarını belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı bu araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

Metafor araştırmaları öğretmenlerin, öğrenciler ve eğitimle ilgili inançlarının altında yatan nedenleri, sınıf içindeki rolleri hakkında bilgi sahibi olmak içinde kullanılan bir yöntemdir (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003). Öğretmenlerin tutum ve davranışlarında algıların önemli bir etkisi vardır (Schreiner, 2010). Öğretmenlerin öğrencilerle geçirecekleri yaşantılarda, sınıf ortamındaki öğretimlerinin şekillenmesinde mesleki algılar önemli faktörler arasındadır (Koç, 2014; Üredi ve Üredi, 2007). Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmayla elde edilecek verilerle tercih edilen sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rolleri, eğitime yönelik inançları, öğrenciye bakışları hakkında bilgi sahibi olunması beklenmektedir. Böylece tercih edilen sınıf öğretmenliği kavramının literatür açısından zenginleşmesi sağlanabilir. Belirli okullarda belirli öğretmenlere öğrenci yığılmalarının önüne geçmek adına yapılacak planlama ve düzenlemelere bu araştırma verilerinin katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın tercih edilen sınıf öğretmenlerine yönelik yapılacak başka araştırmalar için de yol gösterici olacağı beklenmektedir.

## YÖNTEM

### ***Araştırmanın Deseni***

Bu araştırmada, tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki algılarını belirlemek amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve bunlara yükledikleri anlamların derinlemesine incelemesi amaçlanır (Saban ve Ersoy, 2019). Olgubilim çalışmalarında genel olarak veriler görüşme, gözlem ve doküman analizi ile toplanıyor olsa da özellikle kavramların tespit edilmesi ve farklı bakış açılarının ortaya çıkarılmasında metafor çalışmaları da alternatif olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin “öğretmenlik” kavramına yönelik metaforik algıları olgubilim deseni kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

### ***Araştırmanın Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde devlet ilkokullarında görev yapan 15 tercih edilen sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırmada çalışma grubu öğretmenlerin seçilmesinde öğrencilerinin kura ile belirlenmesi ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında devlet ilkokullarında görev yapmaları ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmaya dördü kadın (%27), on bir erkek (%73) öğretmen katılmıştır. Verilerin sunumunda gizliliği sağlamak için öğretmenlere Ö1, Ö2...Ö15 şeklinde kodlar verilmiştir.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için üç soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcıların öğretmenlik mesleği ile ilgili algılarını ortaya çıkarmak için, “Öğretmenlik mesleği...gibidir/benzer. Çünkü;...” ifadesinin yer aldığı cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Cümle

tamamlanırken “çünkü” kavramıyla öğretmenlerden ürettikleri metaforları ne amaçla ürettiklerinin bilinmesi için bir gerekçe veya mantıksal bir dayanak oluşturması istenmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Metafor araştırmalarında verilerin analizinde çoğunlukla içerik analizi tercih edilir (Ertürk 2017; Gözel ve Gündoğdu, 2021; Korkmaz ve Ünsal, 2016, Yanarates, ve Yılmaz, 2020). Bu araştırmada da verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç elde edilen verileri en iyi ifade edebilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi, eldeki hacimli verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belli olmayan tema ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasına imkân tanır (Aslan, 2015). İçerik analizinde yapılan işlem; toplanan verileri, temel tutarlılıkları ve anlamlarına göre belirli kodlar ve temalar çerçevesinde gruplandırmak ve bunları ilişkilendirip yorumlamaktır (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcılardan elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

1-Tercih edilen sınıf öğretmenlerinden alınan formlara birer numara verilmiştir. Öğretmenler tarafından öğretmenlik mesleği kavramıyla ilgili üretilen bütün metaforların geçici bir listesi yapılmıştır. Elde edilen metaforlar alfabetik olarak sıralanmıştır.

2-Katılımcılar birer tane metafor ürettikleri ve kullanılan metaforlarla kullanım amaçları arasında tutarlı bir ilişki kurdukları için herhangi bir metafor kapsam dışı bırakılmamış ve toplam 15 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar gözden geçirilerek metafor listesi oluşturulmuştur.

3-Sonraki aşamada katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik ürettikleri metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken ilgili literatür çalışmaları dikkate alınmıştır (Aslan, 2013; Ocak ve Gündüz, 2006; Saban, 2004).

4- Son aşamada ise üretilen 13’ü farklı toplam 15 adet metafor ve bu metaforların oluşturduğu 7 adet kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra frekanslar bulunmuş ve yorumlanmıştır.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler**

Metafor araştırmalarında geçerlilik “inanılabilirlik” kavramı ile özdeşleştirilmiştir (Yanarates ve Yılmaz, 2020). Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerine yönelik doğrudan alıntılara yer verilerek çalışmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır (Kılcan, 2019; Saban, 2009). Araştırmanın güvenilirliği için ise belirlenen metaforların kavramsal kategorileri temsil edip etmemesi açısından iki uzmanın görüşüne başvurulmuş, uzmanların ve araştırmacıların değerlendirmeleri görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

### **BULGULAR**

Bu araştırmada, tercih edilen sınıf öğretmenlerinin “Öğretmenlik mesleği” kavramına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığı ile incelenmiştir. Tercih edilen sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforlardan benzer temaları içerenler aynı başlık altında toplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin benzetme yönü dikkate alarak oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler tablo ve şekiller yardımıyla verilerek yorumlanmıştır.

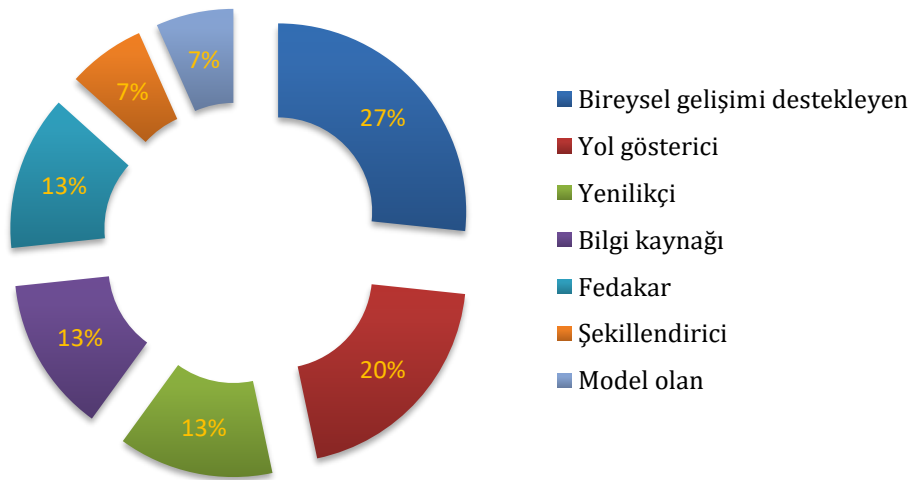
Tablo 1. Tercih Edilen Sınıf Öğretmenlerinin "Öğretmenlik Mesleği" Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforların Frekans Sayısı

Sıra no	Üretilen Metafor	f
1	Anne	3
2	Bilgisayar	1
3	Deniz feneri	1
4	Domates	1
5	Ebeveyn	1

6	Kalem	1
7	Kloroplast	1
8	Melek	1
9	Meyve ağacı	1
10	Miknatis	1
11	Mum	1
12	Organizma	1
13	Uzay	1
TOPLAM		15



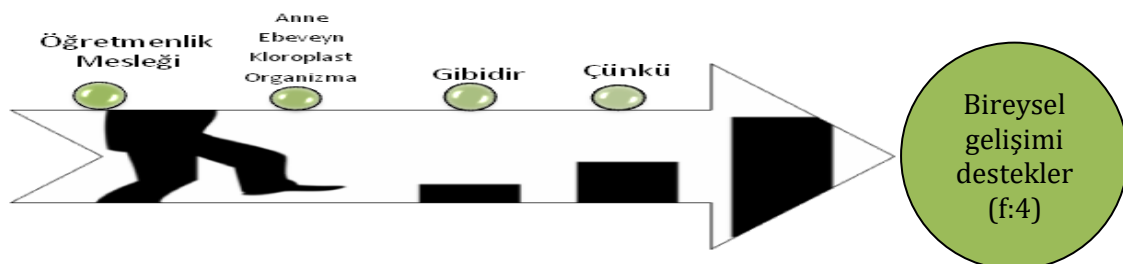
Şekil 1. Tercih Edilen Sınıf Öğretmenlerinin "Öğretmenlik Mesleği" Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar



Şekil 2. Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler

### Kategori 1: Bireysel Gelişimi Destekleyen

Tercih edilen sınıf öğretmenleri bu kategoride "öğretmenlik mesleği" kavramı hakkındaki algılarına yönelik 4 metafor (%27) üretmişlerdir. Oluşturulan metaforları şekil 3'te verilmiştir.



### Şekil 3. Öğretmenlik Mesleği Metaforu 1 (Bireysel Gelişimi Destekleyen)

Bu kategorideki metaforlar şu şekildedir:

Anne: “Öğretmenlik mesleği anne gibidir. Çünkü anne sorumluluklarını hiçbir zaman aksatmaz. Çocuklarının gelişmesi için onları sürekli düşünür.” (Ö3)

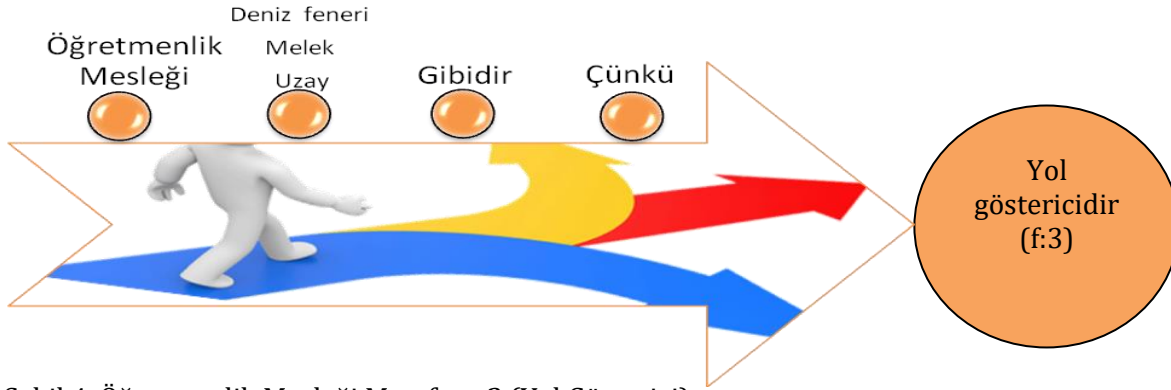
Ebeveyn: “Öğretmenlik mesleği ebeveyn gibidir. Çünkü ebeveynler çocukları için daima her şeyin en iyisini isterler.” (Ö15)

Organizma: “Öğretmenlik mesleği canlı organizmaya benzer. Bu organizmanın en büyük sistemi öğrencidir. Öğrenciye gösterilecek ilgi ve destekle çocuk gelişir.” (Ö8)

Kloroplast: “Öğretmenlik mesleği kloroplast gibidir. Çocuğun ihtiyacı olanları verip destekleyerek ürün vermesini sağlar.” (Ö10)

### Kategori 2: Yol Gösterici

Tercih edilen sınıf öğretmenleri bu kategoride “öğretmenlik mesleği” kavramı hakkındaki algılarına yönelik 3 metafor (%20) üretmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin yol gösterici işlevine vurgu yapılarak geliştirilen deniz feneri, melek, uzay metaforları şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Öğretmenlik Mesleği Metaforu 2 (Yol Gösterici)

Bu kategorideki metaforlar şu şekildedir:

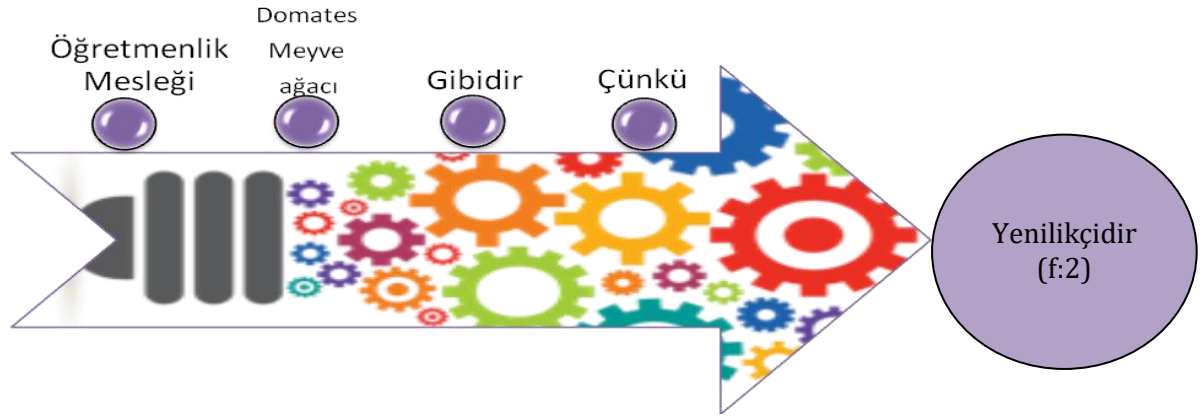
Deniz Feneri: “Öğretmenlik mesleği deniz feneri gibidir. Öğrencilerinin hayatında ona rehber olarak doğru yolu bulmasını sağlar.” (Ö11)

Melek: “Öğretmenlik mesleği melek gibidir. Öğretmen yaptığı rehberlikle öğrencisini her türlü yaşam şartına hazırlar.” (Ö4)

Uzay: “Öğretmenlik mesleği uzay gibidir. Öğretmen bu uzay boşluğunda başıboş dolaşan uydulara, cisimlere yol göstericidir.” (Ö9)

### Kategori 3: Yenilikçi

Tercih edilen sınıf öğretmenleri bu kategoride “öğretmenlik mesleği” kavramı hakkındaki algılarına yönelik 2 metafor (%13) üretmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin yenilikçi işlevine vurgu yapılarak geliştirilen domates ve meyve ağacı metaforları şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Öğretmenlik Mesleği Metaforu 3 (Yenilikçi)

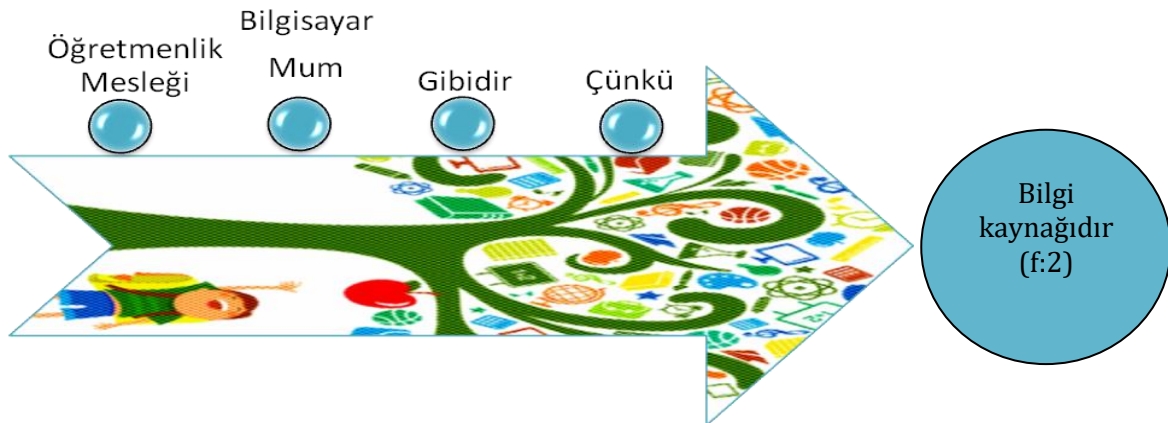
Bu kategorideki metaforlar şu şekildedir:

Domates: "Öğretmenlik mesleği domatese benzer. Öğretmen her geçen yıl üzerine koyarak yeni tohumlar üretmelidir." (Ö13)

Meyve Ağacı: "Öğretmenlik mesleği meyve ağacı gibidir. Her zaman kendini yenileyerek öğrencilerine önem vermelidir." (Ö2)

#### **Kategori 4: Bilgi Kaynağı**

Tercih edilen sınıf öğretmenleri bu kategoride "öğretmenlik mesleği" kavramı hakkındaki algılarına yönelik 2 metafor (%13) üretmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin bilgi kaynağı işlevine vurgu yapılarak geliştirilen bilgisayar ve mum metaforları şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Öğretmenlik Mesleği Metaforu 4 (Bilgi Kaynağı)

Bu kategoride geliştirilen metaforlar şu şekildedir:

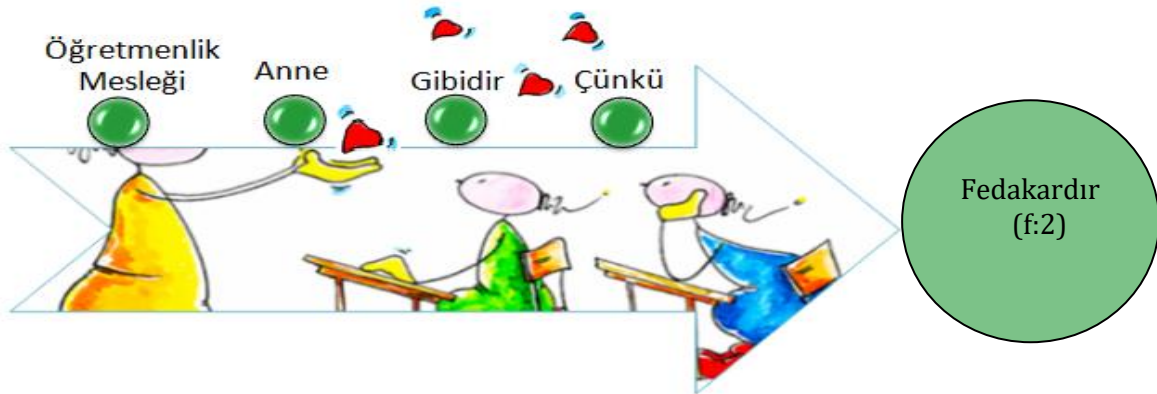
Bilgisayar: "Öğretmenlik mesleği bilgisayar gibidir. Öğretmen her an için sorulara cevap verecek donanımda olmalıdır." (Ö1)

Mum: "Öğretmenlik mesleği bir mum gibidir. Öğretmen çevresine bilgi vermelidir." (Ö12)



### Kategori 5: Fedakâr

Tercih edilen sınıf öğretmenleri bu kategoride “öğretmenlik mesleği” kavramı hakkındaki algılarına yönelik 2 aynı metaforu (%13) üretmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin fedakârlık işlevine vurgu yapılarak geliştirilen anne metaforu şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Öğretmenlik Mesleği Metaforu 5 (Fedakarlık)

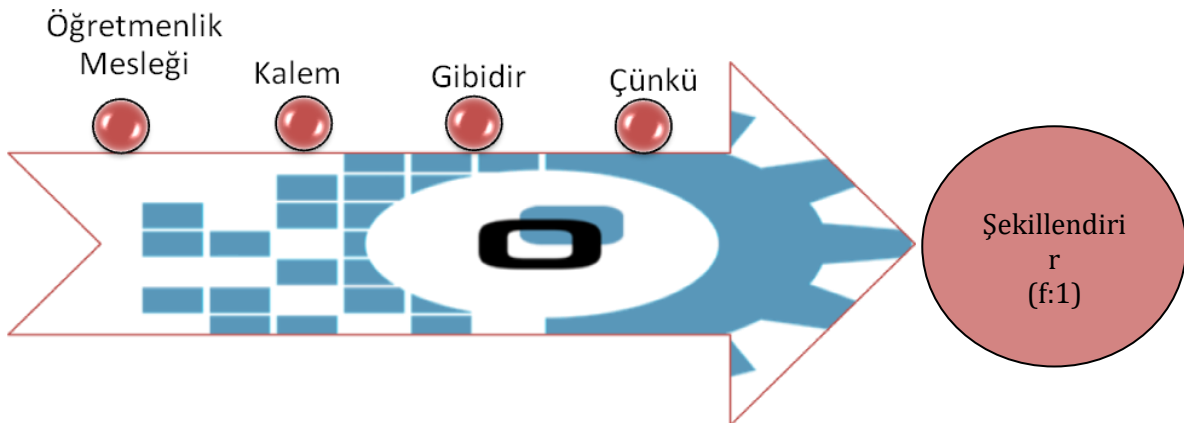
Bu kategoride geliştirilen metaforlar şu şekildedir:

Anne: “Öğretmenlik mesleği anneye benzer. Bu tür öz veriyi ancak öğretmen gösterebilir.” (Ö7)

Anne: “Öğretmenlik mesleği anne gibidir. Kendinden ve çocuklarından fedakârlık ederek öğrencileri için çalışıp, öğrencileri için üzülen kişidir öğretmen.” (Ö14)

### Kategori 6: Şekillendirici

Tercih edilen sınıf öğretmenleri bu kategoride “öğretmenlik mesleği” kavramı hakkındaki algılarına yönelik 1 metafor (%7) üretmiştir. Öğretmenlik mesleğinin şekillendirici işlevine vurgu yapılarak geliştirilen kalem metaforu şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Öğretmenlik Mesleği Metaforu 6 (Şekillendirici)

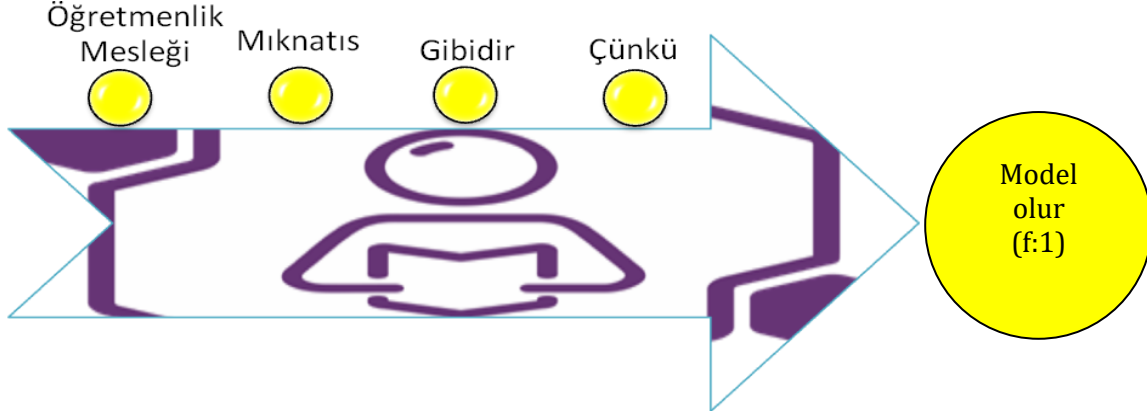
Bu kategoride geliştirilen metafor şu şekildedir:

Kalem: “Öğretmenlik mesleği kaleme benzer. Boş bir sayfa gibi olan öğrencileri iyi ve güzel şeylerle doldurmaya çalışır.” (Ö6)



### **Kategori 7: Model olma**

Tercih edilen sınıf öğretmenleri bu kategoride “öğretmenlik mesleği” kavramı hakkındaki algılarına yönelik 1 metafor (%7) üretmiştir. Öğretmenlik mesleğinin model olma işlevine vurgu yapılarak geliştirilen mıknatıs metaforu şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Öğretmenlik Mesleği Metaforu 7 (Model Olma)

Bu kategoride geliştirilen metafor şu şekildedir:

*Mıknatıs: “Öğretmenlik mesleği mıknatıs gibidir. Öğretmen davranış, söylem, ş, iletişim, görünüş gibi birçok yönüyle örnek olarak öğrencilerini kendisine çekmelidir. Dikkat etmediği takdirde iter.” (Ö5)*

### **SONUÇLAR VE TARTIŞMA**

Bu araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik algıları metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin “öğretmenlik mesleği” kavramına ilişkin on üç geçerli metafor ürettiği sonucuna ulaşılmıştır. On üç metaforun on iki tanesi birer öğretmen tarafından geriye kalan bir metafor ise üç öğretmen tarafından üretilmiştir. Öğretmenler metaforların on tanesini canlı varlıklarla, beş tanesini cansız varlıklarla ilişkilendirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı göz önünde bulundurulduğunda araştırmada öğretmenlik kavramına yönelik oldukça fazla metafor üretildiği söylenebilir. Bu durum öğretmenlik kavramının bir ya da birkaç metaforla açıklanamayacak (Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013) kadar çok boyutlu olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma sonucuna göre tercih edilen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu metaforlar geliştirdikleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Çulha Özbaş ve Aktekin, 2013; Sökmen, Yıldırım ve Kılıç, 2020). Alanyazında bu araştırmanın sonucundan farklı olarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz metaforların geliştirildiği çalışmalara da rastlanılmaktadır (Gür, 2012; Koç, 2014). Birbirinden farklı araştırma sonuçlarının olmasında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin branş, kıdem, cinsiyet ve okul türü gibi değişkenlerin farklılığından kaynaklanabilir. Tercih edilen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu metaforlar geliştirmeleri mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve bu olumlu tutumları sayesinde diğer sınıf öğretmenlerine göre daha fazla tercih edildikleri şeklinde bir yorum yapılabilir.

Araştırma tercih edilen sınıf öğretmenleri öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi kaynağı kategorisinde yer alan metaforlar üretmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Koç 2014; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Yıldızlı, Acar-Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018). Araştırmada bu sonucun çıkmasında öğretmenlik mesleğinin öğretme mesleği olarak görülmesinin bir etkisi olabilir. Öğretme eyleminin gerçekleşmesi öğretmenin bilen özne konumunda bulunmasıyla mümkün olacağı söylenebilir.

Araştırma tercih edilen sınıf öğretmenleri öğretmenlik mesleğine yönelik yenilikçilik kategorisinde yer alan metaforlar üretmişlerdir. 21 yüzyılda değişim ve dönüşüm oldukça hızlı gerçekleşmekte, kurum ve kuruluşların varlıklarını devam ettirmeleri ancak değişim ve dönüşümün getirdiği yeniliklere uyum sağlamalarıyla mümkün olacağı söylenebilir. Kurum ve kuruluşların değişimin getirdiği yeniliklere uyum sağlamaları ise çalışan personellerin yeniliğe açık olmaları ve mesleki gelişimi ilke edinmeleriyle mümkün olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda okullarda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi olmaları yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri açısından önemli avantaj oluşturacaktır (Erden, 2005).

Bu araştırmanın sonucuna göre frekans değeri olarak ilk üç sırada oluşturulan bireysel gelişimi destekleyen, yol gösterici ve yenilikçi kategorileri diğer araştırmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir (Aslan, 2013; Cerit, 2008; Çelik ve Çelik, 2017; Ekici, Baş ve Kızılkaya, 2017; Gür, 2012; Koç, 2014; Ocak ve Gündüz, 2006; Saban, 2004; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013). Bu açıdan tercih edilen sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışının öğretmene biçtiği rollere uygun metaforlar geliştirdikleri ifade edilebilir. Ayrıca tercih edilen sınıf öğretmenlerinin genel olarak yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği rollerin farkında olduğu söylenebilir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesindeki etkili öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci öğretmenin sorumluluğundadır (Duman, 2009).

Araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yol gösterici kategorisinde metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Koç, 2014; Yılmaz vd., 2013). Tercih edilen sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul kademesi ve öğrencilerinin gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda yol göstericiliğin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu yol göstericiliğin; liderlik, rehberlik ve model olma gibi öğretmen rolleriyle de yakın ilişkisinden bahsedilebilir.

Fedakarlık açısından öğretmenlik mesleği kategorisinde tercih edilen sınıf öğretmenleri iki metafor üretmiştir. Bu metaforların ikisi de anne metaforudur. Bu araştırmada ulaşılan anne metaforu Koç'un (2014) yapmış olduğu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğindeki fedakarlığı, anne kavramıyla ilişkilendirmelerinde annelerin her durumda çocuklarına fedakarlık yapmasına, bu fedakarlığı çocuklarına ayırım yapmadan sergilemesine yönelik var olan toplumsal gerçeklik ve bu gerçeklik temelinde şekillenen algının bir etkisi olabilir. Tarihsel, toplumsal ve kültürel anlamda öğretmenlik mesleği fedakarlık mesleği olarak görülmüştür. Fedakarlık öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri içerisinde yer almaktadır (Koç, 2014). Ayrıca fedakarlık velilerin öğretmenden en çok beklediği davranış şeklidir (Aslan, 2019). Bu açıdan da tercih edilen sınıf öğretmenlerinin velilerin beklentileri olan fedakarlık davranışı sergiledikleri veya bu beklentinin farkında oldukları şeklinde yorum yapılabilir.

Araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenleri, mesleklerine yönelik şekillendirici kategorisinde metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Koç, 2014; Tolunay Ateş, 2016). Araştırmada bu sonucun çıkmasında öğretmenlerin eğitimi davranışçı yaklaşım temelinde algılamalarının etkisi olabilir. Davranışçı yaklaşımda öğrenci eğitim aracılığıyla istedik davranışların kazandırıldığı bir konumda görülmektedir.

Araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine yönelik rol model kategorisinde metaforlar üretmişlerdir. Öğretmenlik mesleği genel anlamda diğer mesleklerden farklı olarak rol model mesleği olduğu düşünülür. Çünkü öğrenciler öğretmenlerini gözlemlemekte, rol model almakta (Akcan ve Polat, 2016), öğretmenlerin söyleminden daha çok davranışlarıyla ilgilenmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda tercih edilen sınıf öğretmenlerinin velilerine yönelik başka araştırmaların yapılması önerilebilir. Yapılacak bu araştırmalarla tercih edilen sınıf öğretmeni kavramının oluşmasında önemli paya sahip olan velilerin tercih edilen öğretmenlere yönelik algıları belirlenerek mevcut literatürün de zenginleşmesi sağlanabilir. Tercih edilen sınıf öğretmenleriyle diğer sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik algılarının karşılaştırılmasını konu edinen başka araştırmalarda yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ağırman, N. ve Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Akcan, E. ve Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: Öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 293-320. doi: 10.14527/kuey.2016.012
- Aldan-Karademir, Ç. ve Akgül, A. (2019). Öğretmenlerin etkili sosyal bilgiler öğretmeni algısı: nitel bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 17(3), 186-207. doi: 10.18026/cbayarsos.532411
- Amir A., & Roghaieh J., (2012). The Role of management, physical education, technology and sports on primary education. *International Journal of Engineering Research and Technology*, 1(7), 1-4.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Aslan, O. (2019). Velilerin 'öğretmen' kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(8), 78-95.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin 'öğretmen' kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.81764>
- Ben-peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Bright, N. H. (2011). Five habits of highly effective teachers. *School Administrator*, 9(68), 33-35.
- Can, N., Yıldırım, N., Bedir, G. ve Atalmış, E. H. (2019). İdealist öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 405-418. doi: 10.18026/cbayarsos.628634
- Çelik, Ö. ve Çelik, M. A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bir meslek olarak sınıf öğretmenliğine ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 75-91.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çetin, A. (2017). *Özel dershanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2020). Öğretmen algılarına göre fark oluşturan öğretmen. *İnsan ve Toplum*, 10(2), 35-64. doi: dx.doi.org/10.12658/M0331
- Çulha Özbaşı, B. ve Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmeni adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(13), 211-228.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15. doi: 10.19160/ijer.285232
- Gözel, Ü., & Gündoğdu, K. (2021). Students' metaphorical perceptions about the concept of play. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 135-158. doi: 10.18039/ajesi.741036
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(11), 654-700. doi: 10.18039/ajesi.682130

- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosava örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 885-897.
- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- Jaiyeoba, A. (2011). Primary school teachers' knowledge of primary education objectives&pupils development. *The African Symposium*, 11(1), 4-11.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 285-301. doi: 10.7884/teke.149
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-42. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.597636>
- Khan, F., Fauzee, M. S., & Daud, Y. (2015). Significance of teachers and education in promoting national economic development: a case study of Pakistan. *Asian Social Science*, 11(12), 290-296. doi: [10.5539/ass.v11n12p290](https://doi.org/10.5539/ass.v11n12p290)
- Kılcan, B. (2019). Eğitim bilimlerinde metaforların bir veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. Kılcan, B. (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* içinde (ss. 89-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. doi: 10.17679/iuefd.79408
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin "teknoloji" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi /An investigation of preschool teachers' perceptions on the concept of "technology". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 194-212.
- Michael, K., & Katerina, M. (2009). Exploring greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 63-83.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete*: (Sayı: 29072). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Ocak, G. ve Gündüz, M., 2006. Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-311.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD), (2018). The future of education and skills: education 2030, OECD Publishing, 23. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Ökmen, B., Şahin, S. ve Kılıç, A. (2020). A Critical view to the primary school teaching. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 54-70. doi: <https://doi.org/10.33200/ijcer.633051>
- Parziale, F., & Scotti, I. (2016). Education as a resource of socialinnovation. *Sage Open*, 6(3), 1-9.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research&evaluation methods]. (Çev.: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının 'öğretmen' kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2),131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B.N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 6(2), 461-522.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarıtaş, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerine göre ideal öğretmen özellikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schreiner, J. K. (2010). *The impact of teachers' attitudes and perceptions on the under representation of African American students in gifted education programs*. Master of Education, Wichita State University, Department of Counseling, Educational and School Psychology.
- Sezer, Ş.(2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549. doi: 10.16986/HUJE.2017031319
- Sihem, B. (2013). Social responsibility of educators. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(1), 46-51.



- Soh, T. M. T., Osman, K., & Arşad, N. M. (2012). A validated 21st century skills instrument for secondary science students. *Asian Social Science*, 8(16), 38-44.
- Sökmen, Y., Yıldırım, G. ve Kılıç, D. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-13.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şimşek, C. ve Tuzluca, S. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 131-141.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Tatlıdil, E. ve Günder, E. E. (2013). Küreselleşen değerlerin eğitim kurumları üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 259-277.
- Tolunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 78-93.
- Ünsal, S. ve Korkmaz F. (2018). Eğitim ve sosyoloji ilişkisi. S.Ünsal ve A.Çetin (Ed.), *Eğitim sosyolojisi içinde* (ss. 35-89). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünsal, S. (2015). Sosyalleşmede değişen roller kitle iletişim araçları ve informal eğitimin artan önemi. *The Journal of Kesit Academy*, 0-0.
- Üredi, L. ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Wan, W., Low, G. D., & Li, M. (2012). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39, 403-415.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yanarateş, E. ve Yılmaz, A. (2020). Öğretmen adaylarının "çevre duyarlılığı" kavramına yönelik metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1019-1050.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(8), 92-109.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. ve Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 135-155.
- Yıldız, A. Z. (2015). *Birden fazla sınıf öğretmeni değişen ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin eğitimcilerin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Elazığ.
- Yıldız, Y. (2018). Değişim ve eğitim. *Eğitime Bakış*, 14(43), 65-72.
- Yıldızlı, H., Acar-Erdol, T., Baştuğ, M. ve Bayram, K. (2018). Türkiye'de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1-43. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7220>
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metafor çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.

# Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Examining The Relationship Between Curriculum Literacy Levels, Curriculum Orientations and Curriculum Fidelity Levels of Teachers

Gökhan YILMAZ<sup>2</sup>

Recep KAHRAMANOĞLU<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma modelinde ilişkisel desen temel alınmıştır. Araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler, örneklemini ise evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 323 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği, Program Yönelimleri Envanteri ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde SPSS Paket Programı kullanılarak, betimsel istatistikler, Pearson Korelasyon analizi, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ve programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program yönelimlerini sırasıyla insancıl, teknoloji, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırıcı ve akademik yönelim olarak benimsediği tespit edilmiştir. Program okuryazarlığının, program yönelimleriyle ve programa bağlılıkla, program yönelimlerinin ise programa bağlılıkla orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu, program okuryazarlığının %21, program yönelimlerinin %27 varyans açıklama oranıyla programa bağlılığı pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Program okuryazarlığı, program yönelimleri, programa bağlılık

### Abstract

This study aimed to examine the relationship between teachers' curriculum literacy levels, curriculum orientations and curriculum fidelity levels. The research was designed with a correlational design in the quantitative research model. The study population consists of the teachers working in the city of Gaziantep, and the sample consists of 323 teachers selected by random sampling method from the universe. Curriculum Literacy Scale, Program Orientation Inventory, and Curriculum Fidelity Scale were used as data collection tools. Descriptive statistics, Pearson correlation analysis, simple and multiple linear regression analysis were applied to the data obtained from the scales. As a result of the research; It has been determined that teachers' curriculum literacy and curriculum fidelity are at a high level. It has been determined; teachers adopted their curriculum orientations as humanistic, technology, cognitive processes, social-reconstructive and academic orientation. It was concluded that program literacy has a moderate and positive significant relationship with program orientations and program fidelity, and program orientations have a moderate and positive significant relationship with program fidelity, and that it significantly positively predicted program fidelity with a 21% variance explanation rate of program literacy and 27% of program orientations.

*Keywords:* Curriculum literacy, curriculum orientations, curriculum fidelity

<sup>1</sup> Bu makale, "Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Gaziantep-Türkiye, [gokhanyilmaztr@gmail.com](mailto:gokhanyilmaztr@gmail.com), orcid.org/0000 0002 5581 5800

<sup>3</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep-Türkiye, [recepkahramanoglu@gmail.com](mailto:recepkahramanoglu@gmail.com), orcid.org/0000-0001-6670-8165



## GİRİŞ

Eğitimde başarıyı yakalama konusunda bazı unsurlar ön plana çıkmaktadır. Bu unsurlardan biri olan öğretim programları; felsefi, tarihi, psikolojik ve toplumsal temelleri, öğrenme alanları, teoriler ve uygulamaları ile var olur (Ornstein & Hunkins, 2009) ve nitelikli insanların yetiştirilmesine, eğitim faaliyetlerine yön verilmesine, toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesine, eğitimde verimliliğin artırılmasına ve eğitimde birlikteliğin sağlanmasına katkılar sunmaktadır (Özdemir, 2012). Öğretim programları, öğretmen ve öğrenci yanında planlı olarak değişim sürecini gerçekleştirmekte vazgeçilmez bir unsurdur (Şahin, 2006). Bu sebeple, programın başarısı öğretim programını oluşturan bu konuların uyumuyla sağlanacaktır. Hem bu konulardan olan hem de eğitimde başarıyı yakalama konusunda ön plana çıkan bir diğer unsur ise, öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Bu sebeple, öğretim programları ve öğretmen unsurlarının ilişkisi eğitimde başarıya ulaşmada kilit bir role sahiptir. Öğretmenlerin ve öğretim programlarının, eğitim sürecinde bu denli kilit bir rol üstlenmesi, doğal olarak eğitim üzerine yapılan araştırmalarda, bu unsurları araştırma konusu haline getirmektedir. Öğretmenlerin rehber olarak öğretim programlarını referans almaları ve uygulayıcıları olmaları nedeniyle, araştırmaların öğretmen boyutu üzerinden öğretim programlarını da kapsayacak şekilde yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu ilişki, öğretmenlerin programı iyi bir şekilde anlaması, benimsemesi, önemsemesi ve mümkün olduğunca bağlılığı sağlaması boyutlarıyla gerçekleşmektedir. Bu açıklamalardan hareketle program okuryazarlığı, program yönelimleri ve programa bağlılık kavramlarına değinmekte yarar vardır.

## Program Okuryazarlık

Öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programlarını bilme, öğretim programlarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme, uygulama sürecine dönük yorum yapabilme şeklinde tanımlanabilir (Keskin, 2020). Öğretim programı okuryazarı olmak öğretmenlere; programdaki felsefi yaklaşımı algılayabilmeyi, psikolojik yaklaşımları öğrencinin öğrenmesi açısından ve toplumun kültürel yapısıyla program uyumunu değerlendirebilmeyi, hangi alanların hangi kazanımlarla ilgili olduğunu anlayabilmeyi, öğretim programlarındaki hedef kazanımlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmeyi ve son olarak öğrencilere ve kazanımlara uygun ölçme değerlendirme araçlarını belirleyebilmeyi sağlayabilir. Öğretim programı okuryazarlığı, anlamlandırma ve çözümlenme süreçlerini içermekle birlikte üst düzey zihinsel beceriler gerektiren bu süreçler, öğretmenlerin program üzerinde uygulamasıyla gerçekleştirilir (Kahramanoğlu, 2019). Öğretmenlerin, öğretim programlarını amaçlarına uygun bir şekilde anlayabilmesi için öğretim programı okuryazarı olmalarının önemli olduğu ifade edilebilir.

## Program Yönelimleri

Öğretim programı okuryazarlığının, programdaki felsefi yaklaşımı algılayabilme becerisi içermesi, öğretmenlerin programdaki yaklaşımları daha çabuk benimsemesini, programa olan inançlarını şekillendirerek programa yönelik daha doğru bakış açıları geliştirmelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerine ilişkin inançlarının, öğretim programlarının hayata geçirilmesindeki rolleri düşünüldüğünde, uygulamaya yönelik etkileri göz önünde bulundurulmalıdır (Eren, 2010). Bu inançlar, öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik bakış açılarını etkilemektedir ve bu bakış açısı, program yönelimleri kavramını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin, öğretim programlarının hedefleri ve içeriği, uygulamaya dönük planlanması, öğrenme durumları düzenlenirken uygulanacak stratejiler ve ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik kararlarında öğretim programları yönelimleri etkili olmaktadır (Cheung & Ng, 2000). Öğretmenlerin öğretim programına olan yönelimleri ve öğretime yönelik düşünceleri, onların öğretmenlik mesleğini icra etmede etkili olan psikolojik yapılarıdır (Kamil, Mukminin, Jamin, Yusuf, & Idrus, 2013).

## Programa Bağlılık

Öğretim programlarının tasarlanan şekli ile uygulanan şeklinin benzerliği programa bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Bay, Kahramanoğlu, Döş & Turan Özpolat, 2017). Öğretmenlerin öğretim programı yönelimleriyle, bu programa olan bağlılıkları arasındaki ilişkinin ele alınması ile program çıktıları arasında bağ kurularak, programların etkililiğinin belirlenmesi sağlanabilir (Burul, 2018). Aynı zamanda, plan niteliğinde olan öğretim programlarının uygulanma aşamasında, planın ne olduğunun anlaşılmasının ilk sırada yer alması, öğretim programı okuryazarlığının, programa bağlılıkla arasındaki ilişki olarak düşünülebilir. Nitekim ne olduğu bilinmeyen bir şeyin uygulanması da güç olacaktır. Resmi program ile uygulamadaki programın farklılıklarının en aza indirilmesi, başka bir ifadeyle tasarlanmış programların uygulamaya öğretmenler tarafından tam olarak yansıtılması beklenmektedir. Öğretim programları uygulanırken ortaya çıkan sonuçlara etki eden faktörleri ortaya çıkarmak için programa bağlılık olmazsa olmazlardandır (Hill, Snelgrove-Clarke & Slaughter, 2014).

Bir planın başarıya ulaşmasında ilk adım, planın bilinmesi ve tanınmasıdır. Öğretim programlarının da bir plan olma niteliği düşünüldüğünde, öğretim programı okuryazarlığının programı bilme, tanıma ve anlamlandırma tanımlarından hareketle; öğretim programı okuryazarlığı ile programa bağlılık arasında ilişki olduğu düşünülebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin öğretim programlarının hayata geçirilmesindeki rollerine istinaden, öğretmenlerin, öğretim sürecine yönelik yapacağı tüm faaliyetlerine yönelik aldığı kararlarda öğretim programları yönelimleri etkili olmaktadır (Cheung & Ng, 2000). Bu görüşler ışığında, öğretim programı yönelimleri ile programa bağlılık arasında da bir ilişki olabileceği düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretim programı okuryazarlığı konusunda yapılmış bazı araştırmalarda (Altun & Şahin, 2009; Duru & Korkmaz, 2010; Camuzcu & Duruhan, 2011; Kaymakçı, 2015; Şimşek, 2017) araştırmacılar, öğretmenlerin öğretim programlarını tanımadıklarını ve dolayısıyla program okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan, yine program okuryazarlığı konusunda yapılmış bazı araştırmalarda (Aslan, 2018; Kuyubaşoğlu, 2019; Keskin, 2020; Gülpek, 2020), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ancak, yapılan araştırmalarda program yönelimleri, programa bağlılık düzeyleri ve öğretim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yer verilmemiştir. Aynı şekilde, alanyazında program yönelimleriyle ilgili birçok araştırma bulunmasına rağmen bu yönelimlerin, program okuryazarlığı ve programa bağlılık ile arasındaki ilişki henüz açıklığa kavuşmuş değildir. Bununla beraber, programa bağlılık düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalarda (Karabacak, 2018; Gürbüz, 2020; Bümen, Çakar & Yıldız, 2014; Arslan Çelik, 2020; Bay, Kahramanoğlu, Döş & Turan Özpolat, 2017; Aşçı & Yıldırım, 2020; Burul, 2018; Aslan & Erden, 2020), öğretim programına bağlılığı etkileyen birçok faktöre yer verilmesine karşın, programa bağlılığın, program yönelimleri ve program okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkiye yeterince yer verilmemiştir. Sonuç olarak, alanyazında program okuryazarlığı, program yönelimleri ve programa bağlılığın arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yeterince veri mevcut değildir. Bu sebeplerle, öğretmenlerin program okuryazarlık ve bağlılık düzeyleri ile program yönelimleri arasındaki ilişki araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırma, şu sorulara cevap aramaktadır:

1. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, öğretim programına bağlılıklarını yordamakta mıdır?
4. Öğretmenlerin öğretim programı yönelimleri, öğretim programına bağlılıklarını yordamakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile program yönelimleri birlikte öğretim programına bağlılıklarını yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Araştırmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinden, nicel araştırma modelinde ilişkisel desen temel alınmıştır.

### *Evren ve Örneklem*

Çalışmanın araştırma evrenini Gaziantep ili sınırları içerisinde yer alan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Gaziantep ili ve ilçelerindeki tüm kademedeki okul ve branşlarda görevli öğretmenlerden, seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 323 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri; cinsiyetleri bakımından 161 kadın, 162 erkek; branşları bakımından 41 okul öncesi öğretmeni, 74 sınıf öğretmeni, 208 branş öğretmeni; hizmet yılları bakımından 1-5 yıl arası 90 öğretmen, 6-10 yıl arası 83 öğretmen, 11-15 yıl arası 55 öğretmen, 16-20 yıl arası 53 öğretmen, 20 yıl üzeri 42 öğretmen; mezuniyetleri bakımından eğitim fakültesi mezunu 211 öğretmen, diğer bölümlerden mezun 112 öğretmen; görev yapılan kademe bakımından okul öncesi kademesinde görevli 41 öğretmen, ilköğretim kademesinde görevli 76 öğretmen, ortaokul kademesinde görevli 90 öğretmen, lise kademesinde görevli 116 öğretmen şeklindedir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmanın verileri üç farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Öğretim programı okuryazarlık düzeyi ve bazı değişkenlerin bu düzey ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla, Kahramanoğlu (2019)'nun geliştirdiği "Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin program yönelimlerini ölçmek amacıyla, Eren (2010)'in Türkçeye uyarladığı "Program Yönelimleri Envanteri" kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini tespit etmek için, Burul (2018)'un geliştirdiği "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır.

### *Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği*

Kahramanoğlu'nun (2019) geliştirdiği "Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği" 5'li likert tipindedir, 23 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek, 1-hiç yeterli değilim, 2-yetersizim, 3-yeterliyim, 4-oldukça yeterliyim, 5-çok yeterliyim şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek, öğretim programının temelleri (ÖPT) (ilk 7 madde), öğretim programının öğeleri (ÖPÖ) (8-15 arası maddeler), öğretim programının yapısal özellikleri (ÖPY) (16-23 arası maddeler) şeklinde 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 23 maddelik son haline ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ise 0.92; 7 maddeden oluşan birinci alt boyutu için .80; 8 maddeden oluşan ikinci alt boyutu için .84; 8 maddeden oluşan üçüncü alt boyutu için ise Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

### *Program Yönelimleri Envanteri*

Cheung ve Wong'un (2002) geliştirdiği ve Eren (2010)'in Türkçeye uyarladığı "Program Yönelimleri Envanteri" 5 boyuttan oluşmaktadır ve 1-kesinlikle katılmıyorum, 8-kesinlikle katılıyorum arasında 8'li Likert tipi bir ölçektir. Güvenirliğinin belirlenebilmesi amacıyla da iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında iç tutarlılığa ilişkin güvenilirlik katsayıları akademik .60, bilişsel süreçler .68, sosyal-yeniden yapılandırıcı .75, insancıl .78 ve teknoloji .76 olarak ölçülmüş ve yeterli olduğu tespit edilmiştir.

### *Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği*

Burul (2018) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" 7 boyuttan ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyma boyutunda 8, süre boyutunda 5, uygulamanın kalitesi boyutunda 5, katılımcıların tepkileri boyutunda 7, program farklılıkları boyutunda 5, öğretmen eğitimi boyutunda 8 ve okul iklimi boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçek, 1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğe ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı uyma boyutu .84, süre boyutu .89, uygulamanın kalitesi boyutu .81, katılımcıların tepkileri boyutu .89, program farklılıkları boyutu .86, öğretmen eğitimi boyutu .90, okul iklimi boyutu .78 ve tamamı .91 olarak bulunmuştur.

### *İşlem*

Araştırmada kullanılan ölçekler uygulama öncesi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve herhangi bir etik aykırılık tespit edilmemiş ve ölçek çalışmasının yapılabilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca ölçeklerin okullarda öğretmenlere uygulanması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilmiş araştırma izni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin tamamı yüz yüze uygulanmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Betimsel İstatistikler; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin programa bağlılığı yordayıp yordamadığını ve öğretmenlerin öğretim programı yönelimlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordayıp yordamadığını ve yordama derecesini tespit etmek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile program yönelimlerinin birlikte öğretim programına bağlılıklarını yordayıp yordamadığını ve yordama derecesini tespit etmek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizler, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretim Programı Okuryazarlık ve Bağlılık ölçeklerinde veriler; 1.00-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek şeklinde yorumlanmıştır.

### **BULGULAR**

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık düzeylerine ilişkin veriler Tablo 1.'de gösterilmiştir.

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Okuryazarlık	323	48	115	84.575	13.198
Akademik Yönelim	323	20	48	38.284	6.045
Bilişsel Süreçler Yönelimi	323	23	48	41.705	4.756
Sosyal-Yeniden Yapılandırıcı Yönelim	323	24	48	40.938	5.582

İnsancıl Yönelim	323	28	48	42.944	4.291
Teknoloji Yönelimi	323	26	48	41.805	4.693
Bağlılık	323	111	205	163.037	15.347

Tablo 1. Okuryazarlık, Yönelim ve Bağlılık Düzeyleri

Tablo 1. incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ve bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları yönelimlerinin ise sırasıyla İnsancıl, Teknoloji, Bilişsel Süreçler, Sosyal-Yeniden Yapılandırmacı ve Akademik olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Program Okuryazarlığı, Yönelim ve Bağlılık Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	B1	B2	B3
Öğretim Programı Okuryazarlığı (B1)	1	0.322**	0.458**
Program Yönelimleri (B2)		1	0.520**
Öğretim Programına Bağlılık (B3)			1

N=323; \*\*p< 0.01; (2-Yönlü)

Tablo 2. incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık puanları ile program yönelimleri puanları arasında, program yönelimleri puanları ile öğretim programına bağlılık puanları arasında ve öğretim programı okuryazarlık puanları ile öğretim programına bağlılık puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının, öğretim programına bağlılıklarını yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okuryazarlığın Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Öğretim Programına Bağlılık	Öğretim Programı Okuryazarlığı	117.987	4.938	0.458	23.892	0.000**

R= 0.458    R<sup>2</sup>= 0.210    Düzeltilmiş R<sup>2</sup> = 0.207    F= 85.236    P= 0.000\*\*

N=323; \*\*p< 0.01

Tablo 3. incelendiğinde, öğretim programı okuryazarlığının öğretim programına bağlılık üzerine etkisi görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin öğretim programına bağlılıklarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur(F=85.236, p=0.000). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığının öğretim programına bağlılığı pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Öğretim programı okuryazarlığının öğretim programına bağlılığa etkisi üzerinde %21 düzeyinde varyans açıklama oranına sahiptir (R<sup>2</sup>= 0.210).

Öğretmenlerin öğretim programı yönelimlerinin, öğretim programına bağlılıklarını yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Program Yönelimlerinin Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Öğretim Programına Bağlılık	Öğretim Programı Yönelimleri	80.682	7.593	0.520	10.626	0.000**

R= 0.520    R<sup>2</sup>= 0.270    Düzeltilmiş R<sup>2</sup> = 0.268    F= 118.742    P= 0.000\*\*

N=323; \*\*p< 0.01



Tablo 4. incelendiğinde, öğretim programı yönelimlerinin, öğretim programına bağlılık üzerine etkisi görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programı yönelimlerinin öğretim programına bağlılıklarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ( $F=80.682$ ,  $p=0.000$ ). Öğretmenlerin öğretim programı yönelimleri, öğretim programına bağlılığı pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Öğretim programı yönelimlerinin öğretim programına bağlılığa etkisi üzerinde %27 düzeyinde varyans açıklama oranına sahiptir ( $R^2= 0.270$ ).

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile program yönelimlerinin birlikte, öğretim programına bağlılıklarını yordamasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 5.'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Program Yönelimlerinin Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Öğretim Programına Bağlılık	Sabit	117.527	4.958	-	23.705	0.000**
	Okuryazarlık	0.482	0.058	0.415	8.381	0.000**
	Akademik Yönelim	5.611	2.523	0.114	2.224	0.027*
	Bilişsel Süreçler Yönelimi	1.369	1.742	0.041	0.786	0.433
	Sosyal-Yeniden Yapılandırıcı Yönelim	4.936	1.748	0.145	2.824	0.005**
	İnsancıl Yönelim	4.074	1.568	0.131	2.599	0.010*
	Teknoloji Yönelimi	1.690	1.605	0.053	1.053	0.293
R=0.511	R <sup>2</sup> =0.261	Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =0.247	F=18.625	P= 0,000**		

N=323; \*\*p< 0.01; \*p< 0.05

Tablo 5.'teki  $p<0.01$  düzeyinde anlamlı olan değişkenlerin öğretim programına bağlılığa ilişkin açıkladığı varyansın, istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ( $F=18.625$ ,  $p=0.000$ ) göstermektedir. Analiz sonucuna göre; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ve sosyal-yeniden yapılandırıcı yönelimle birlikte ele alındığında öğretim programına bağlılığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık %25'ini açıklamaktadır. Regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ), yordayıcı değişkenlerin öğretim programına bağlılık üzerindeki önem sırasını; öğretim programı okuryazarlığının ve sosyal-yeniden yapılandırıcı, insancıl ve akademik yönelimin olduğunu göstermektedir. Tüm değişkenler beraber ele alındığında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ve sosyal-yeniden yapılandırıcı, insancıl ve akademik yönelim puanlarının öğretim programına bağlılığın anlamlı yordayıcısı olduğu; sadece bilişsel süreçler ve teknoloji yönelimi alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretim programına bağlılığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model); "Öğretim Programına Bağlılık = 117.527 + 0.482 (Program Okuryazarlığı) + 5.611 (Akademik Yönelim) + 1.369 (Bilişsel Süreçler Yönelimi) + 4.936 (Sosyal-Yeniden Yapılandırıcı Yönelim) + 4.074 (İnsancıl Yönelim) + 1.690 (Teknoloji Yönelimi)" şeklinde oluşturulmuştur.

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin programı bildikleri, tanıdıkları ve anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Erdem ve Eğmir, 2018; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Keskin, 2020). Bu durum, tasarlanan programlar ile uygulanan programlar arasındaki farkların azaltılmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin en çok insancıl yönelimi benimsedikleri daha sonra sırasıyla teknoloji,



bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırmacı ve en az akademik yönelimi benimsedikleri tespit edilmiştir. Genel anlamda yapılan çalışmalarda yönelimlerin tam olarak aynı sıralamayı izlemediği, insancıl, teknoloji ve bilişsel süreçler yönelimlerinin ön sıralarda olduğu görülmektedir (Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi & Özdemir, 2012; Işık, 2014; Aktemur, 2014; Olgun, 2017). Öğretmenlerin insancıl yönelimi daha çok benimsemeleri, 2005 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının yapılandırmacıya dayalı olmasının sonucu olarak düşünülebilir. Oluşan farklılıkların ise öğretmenlerin benimsedikleri yönelimlerinin bölgesel, kültürel, vb. değişkenler açısından farklılaşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin programa bağlı kalması, programlarda belirtilen hedeflere ulaşılması açısından önemli olabilir.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, öğretim programı okuryazarlığının program yönelimleriyle ve öğretim programına bağlılıkla, program yönelimlerinin öğretim programına bağlılıkla orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu ve öğretim programı okuryazarlığının %21 düzeyinde varyans açıklama oranıyla, öğretim programı yönelimlerinin ise %27 düzeyinde varyans açıklama oranıyla öğretim programına bağlılığı pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, sosyal-yeniden yapılandırmacı yönelimle birlikte ele alındığında öğretim programına bağlılığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık %25'ini açıkladığı ve öğretim programı okuryazarlığı, sosyal-yeniden yapılandırmacı, insancıl ve akademik yönelimin öğretim programına bağlılığın yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir programın hazırlanma, uygulanma ve değerlendirme süreçlerinin tamamında yapılan işler ve paydaşlar arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin birbirini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Programa bağlılığı etkileyen faktörlere bakıldığında, programı okumanın, bilmenin ve anlamının önemi ortaya çıkmaktadır ve program okuryazarlığı konusunda öğretmenlerin bilinçlenmeleri gerekmektedir (Bay, vd., 2017). Öğretim programının bir plan olma niteliği düşünüldüğünde, hakkında herhangi bir fikir sahibi olunmayan ya da yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmayan bir planın uygulanmasında başarıya ulaşmanın mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber; Miller (1983), program yönelimlerinin öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasında sergileyecekleri yaklaşımın belirlenmesine yardımcı olduğunu ve sosyal-yeniden yapılandırmacı yönelimi benimsemiş bir öğretmenin öğretimsel içeriğe bazı konuları ekleyerek toplumun yaşadığı sıkıntılardan öğrencileri haberdar etme yoluna gidebileceğini belirtmiştir. Ennis, Muelle ve Hooper (1990) tarafından yapılmış çalışmada ise, daha güçlü sosyal-yeniden yapılandırmacı beden eğitimi öğretmenlerinin diğer beden eğitimi öğretmenlerine nazaran öğrencileriyle daha fazla karşılıklı karar verme sürecine girdikleri belirlenmiştir. Böylece, program yönelimleri programın uygulanması sürecini dolayısıyla programa bağlılığı etkileyebilecektir. Öğretim programı okuryazarlığının bazı yönelimlerle bir arada düşünüldüğünde programa bağlılığı yordama gücünün arttığı görülmektedir. Program yönelimlerinin bir programın nasıl olması gerektiği hakkında öğretmen düşünceleri tanımindan hareketle; öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin benimsemiş oldukları yönelimleri programa bakış açılarını etkileyebilir. Elde edilen bulgular dâhilinde şu öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programı yönelimleri ve öğretim programına bağlılık arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu sebeple, öğretim programlarına yönelik hizmet içi ve hizmet öncesi verilen eğitimlerde, bütünsel yaklaşımla öğretim programının tüm unsurlarını içeren konular birbiriyle ilişkilendirilerek verilebilir.
- Öğretmenlerin, insancıl ve sosyal-yeniden yapılandırmacı gibi çağdaş ve yapılandırmacı anlayışa daha uygun yönelimleri, diğer geleneksel yönelimlere nazaran daha çok benimsemesi beklenir. Öğretmenlere yapılandırmacı anlayışa uygun hizmet içi eğitimler verilmesi gerekebilir.

## KAYNAKÇA

- Aktemur, B. (2014). *Öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının analizi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Altun, T., & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul düzeyi İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126-6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D., & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Bay, E., Kahramanoğlu R., Döş B., & Turan Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>.
- Camuzcu, S., & Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmetçi eğitim ihtiyaçları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Cheung, D., & Ng, P. H. (2000). Science teachers’ beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357-375.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Ennis, C. D., Mueller, L. K., & Hooper, L. M. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(4), 360-8. <https://doi.org/10.1080/02701367.1990.10607500>.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388.
- Erdem, C., & Eğinir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>.
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Hill, J. N., Snelgrove-Clarke, E., & Slaughter, S. E. (2014, December 8-9). Assessing the extent and quality of documentation of fidelity to the implementation strategy: A proposed scoring mechanism (Conference presentation). 7th Annual Conference on the Science of Dissemination and Implementation in Health North Bethesda, MD, USA.

- Işık, Y. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>.
- Kamil, D., Mukminin A., Jamin, A., Yusuf, M., & Idrus, A. (2013). Curriculum orientation and teaching conception among Islamic elementary public school teachers in Indonesia: *A rasch analysis approach*. *Asia Pacific Collaborative Education Journal*, 9(1), 1-13.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3901>.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Miller, J. P. (1983). *The education spectrum: Orientations to curriculum*. Longman.
- Olgun, F. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerinin program inançlarının öğretim uygulamaları süreçlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (2009). *Curriculum: Foundation, principles, and issues* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 143-157.

# Yüksek Lisans Öğrencilerinin Gözünde Akademisyenlik Algısı ve Bunu Etkileyen Sebepler

## Perception of Academicianship in the Eyes of Graduate Students and the Reasons Affecting It

Bayram ÖZER<sup>1</sup>

Günel Mammadova<sup>2</sup>

Khanım Eynullayeva<sup>3</sup>

### Öz

Akademik yaşamda ve üniversite yapısında son dönemde meydana gelen değişiklikleri de dikkate alarak, lisansüstü öğrencilerinin hem öğretici olarak hem de bilim adamı olarak akademisyenlerle ilgili değerlendirmelerinin alınması önemlidir. Bu çalışmada da bu gerçekten hareketle akademisyenlerin öğreticilik ve bilim adamlığı yeterlikleri ve davranışları ile ilgili lisansüstü eğitime devam eden ve öğrencilerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın amacı; lisansüstü öğrencilerin gözünde akademisyenlik algısı ve bunu etkileyen sebeplerin belirlenmesidir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu lisansüstü öğrencilerin bilimsel amaçlı iletişim kurduğu bir sosyal medya grubunda gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden 20 lisansüstü öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler online gerçekleştirilmiş ve görüşme esnasında kayıt alınarak sonradan deşifre edilmiştir. Yarı yapılandırılmış veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veriler verileri 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmaya katılan yüksek lisans öğrencilerinden elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur.

Katılımcı öğrencilerin akademisyenlerini azimlilik, kendini yenileme ve rehberlik konusunda örnek aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun görüşlerine göre, ders aldıkları akademisyenler önyargılı olmasalar da, adil olmak konusunda başarısızdırlar. Teknolojiyle ilişkisi iyi olan akademisyenler, araştırmacı ruhu, mesleki ve etik kurallara uygun davranma, farklılıklara saygı duyma ve girişimcilik konularında da yüksek lisans öğrencilerince pozitif değerlendirilmektedir. Öğrenciler, danışmanlarda çeşitli kişisel ve profesyonel niteliklerin olması beklentisindedirler. Öğrencilerin bir danışmanın açık fikirli, öğrenmeye açık, paylaşımcı ve anlayışlı olma gibi kişisel niteliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Bu kişisel özelliklere sahip olmayan danışmanlarla çalışan öğrenciler, fikirlerini açıklayamadıklarını, istedikleri alanda çalışamayacaklarını hissetmektedirler. Bununla birlikte, öğrenciler, danışmanlarının akademik rehberliğinin ve mesleki niteliklerinin akademik sürecin sorunsuz ilerlemesi için önemli olduğuna inanmaktadır. Danışmanın akademik nitelikleri bağlamında, öğrencilerin çalışmaları hakkında hızlı ve zamanında geri bildirim sağlamaları önemli bir özellik olarak kabul edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Lisansüstü öğrencilerin akademisyen algısı, akademisyenlik algısı, akademisyenlerin performansı

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye, [ozler.bayram@gmail.com](mailto:ozler.bayram@gmail.com), orcid.org/0000-0003-4375-4104

<sup>2</sup> Öğretmen, 12 numaralı devlet okulu, Bakü, Azerbaycan, [gunelekber1994@gmail.com](mailto:gunelekber1994@gmail.com), orcid.org/0000-0001-9724-3276

<sup>3</sup> TV Editörü, Space TV, Bakü, Azerbaycan, [xanim\\_telmanli@mail.ru](mailto:xanim_telmanli@mail.ru), orcid.org/0000-0002-5383-1727

### Abstract

Considering the recent changes in academic life and university structure, it is important to take the evaluations of graduate students about academics both as instructors and scientists. In this study, based on this fact, it was tried to determine the opinions of the students who continue their postgraduate education about the teaching and scientist competencies and behaviors of the academicians. Therefore, the aim of the study; The aim of this study is to determine the perception of academics in the eyes of graduate students and the factors affecting it.

Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the research. In the research, the study group consists of 20 graduate students who voluntarily agreed to participate in the study in a social media group where graduate students communicate for scientific purposes. The data in the research were obtained through interviews. The interviews were conducted online and were recorded during the interview and deciphered afterwards. The semi-structured data collection tool was developed by the researchers. Data were collected in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The data obtained from the graduate students participating in the research were subjected to content analysis.

It was determined that the participant students took the academicians as an example in terms of determination, self-renewal and guidance. In the opinion of the majority of the students, although the academics they take courses from are not biased, they fail to be fair. Academicians who have a good relationship with technology are evaluated positively by graduate students in terms of researcher spirit, behaving in accordance with professional and ethical rules, respecting differences and entrepreneurship. Students expect a variety of personal and professional qualifications in counselors. Students think that a counselor should have personal qualities such as being open-minded, open to learning, sharing and understanding. Students who work with counselors who do not have these personal characteristics feel that they cannot explain their ideas and work in the field they want. However, students believe that the academic guidance and professional qualifications of their advisors are important for the smooth progress of the academic process. In the context of the advisor's academic qualifications, it is considered an important feature for students to provide prompt and timely feedback on their work.

**Keywords:** Graduate students' perception of academics, perception of academics, performance of academicians,

### GİRİŞ

Beyin gücü, ülkelerin kalkınmasında en önemli kaynaktır (Karakütük, 2002). Nitelikli bir işgücü yetiştirmede yükseköğretimin önemli bir rolü olduğu kabul edilen bir gerçektir. Geçen yüzyıla kadar, yükseköğretim birçok ülkede seçkin bir gruba hizmet etti, bilim adamları ve memurlar için bir eğitim alanı olarak görülmekte ve bunun yanı sıra birincil iş alanı olarak görülmemekteydi. Üniversite ile aynı anlama gelen yükseköğretimin öncelikle ekonomi ve kamu refahı ile ilgili olduğu kabul edilmese de son zamanlarda dinamik bir süreç olan eğitimin önemli bir parçası olan yükseköğretimin önemi ve amacında çok önemli değişikliklerin yaşandığı görülmüştür. Yükseköğretim, genç nüfusun büyük çoğunluğu için çekici hale gelmekte ve öğrenci profili, eğitim programları ve kurumsal düzey açısından çeşitlenmektedir (Yılmaz, 2013).

2547 sayılı Türkiye Yüksek Öğretim Kanunu kapsamında yükseköğretim kurumları yüksek düzeyde eğitim-öğretim ortamı yaratan, bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, bilimsel araştırmalar, yayın ve danışmanlıklar yapan, fakülte, enstitü, okul ve benzeri kurum ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu olarak tanımlanmaktadır. Korkut (2002), üniversitelerin, toplumun onlara sağladığı eğitim işlevinin yanı sıra, yeni araştırmalarla doğanın egemenliğine hükmetmek için insanlığın devam eden çabalarına katkıda bulunmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Turan, Durceylan ve Şişman'a (2005) göre üniversitelerin temel amacı bilgiyi aktarmak ve yenilemektir. Yükseköğretim, eğitim sisteminin en üst seviyesinde olduğu için, bu konum toplumun liderliğini üniversitelere bağlamaktadır. Üniversiteler yeni fikir ve değerlerle



toplumlara rehberlik edebilir. Üniversitelerin bu yöndeki temel işlevi, eğitim ve bilimsel araştırma ile birlikte topluma hizmet ve rehberlik etmektir.

Pedro (2009), üniversitelerin sadece bilginin bilimsel bir şekilde oluşturulduğu ve yayıldığı yerler olarak görülmesinin yetersiz olacağını, üniversitelerin akademik araştırma ve eğitimin yapıldığı yerler olarak tanımlanması gerektiğini belirtmektedir. Ve üniversitelerin öğretim ve araştırmada bu temel işlevleri yerine getirmek için akademik personele ihtiyacı vardır.

Üniversitelerin üstlendiği öğretim ve araştırma görevi, öncelikle akademisyenlerin etkili öğretmenler olarak hareket etme ve hem ulusal hem de uluslararası yayınlar yapma sorumluluğunu yansıtmaktadır (Korkut, 2002). Enders ve Musselin'e (2008) göre, iyi işleyen bir üniversitenin en önemli yapı taşlarından biri olan öğretim üyelerini tanıması ve birçok görevi yerine getirmesi ve kendilerini nasıl tanımladıklarını tanımlaması gerektiği vurgulanmalıdır. Bu nedenle bilim adamlarının kendilerini ve çalışmalarını nasıl tanımladıkları önemlidir.

Tüm bu gelişmeler ve bilgiler ışığında, akademik yaşamda ve üniversite yapısında son dönemde meydana gelen değişiklikleri de dikkate alarak, yüksek lisans öğrencilerinin akademisyenlerle ilgili her iki temel kavramı da nasıl yorumladıklarının araştırılması önemlidir. Buna göre lisansüstü öğrencilerinin bilim adamı ve bir öğretmen olarak akademisyenlik mesleği ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bilimsel açıdan Akademisyenlik mesleğini incelemek için önce "üniversite" kurumunu incelemeliyiz. Güncel Türkçe sözlüğünde Türk Dil Kurumu tarafından tanımlandığı üzere üniversite; "Yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan, bilimsel özerkliğe ve kamu kişiliğine sahip fakülteler, enstitüler, kolejler vb. Organizasyon ve birimlerden oluşan bir eğitim kurumu olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Akademisyenlere meslek olarak baktığımızda sahip olmaları gereken temel niteliklerle karşılaşırız. Bu özellikler yazarlara göre farklılık gösterse de benzerlikleri birçok yönden dikkat çekicidir. Akademisyen; evrensel düşünceli, öğretici ve ahlaki sorumlulukları olan, objektif bakış açısına sahip ve ileri görüşlü olan kişidir. Veya daha geniş ve kapsayıcı tanımıyla akademisyenler üniversitelerde yöneticilik, öğreticilik, araştırmacılık ve topluma hizmet çalışmalarını yürüten deneyimli, seçkin, aydın ve uzman kişilerdir (Husu, 2001).

Tural (2004) akademisyenlik kavramını "üniversite çatısı altında ortak düşünme stillerine izin veren bazı entelektüel kategorileri temsil eden bir araştırmacılar topluluğu" olarak tanımlamaktadır. Bütün bu anlamları ve görevlerinin yanında akademisyenler son zamanlarda girişimci ve yenilikçi üniversiteler gibi üniversite değerlendirmeleriyle birlikte, şirket kurmaya, öğrencileri girişimciliğe sevk etmeye ve sanayi ile işbirlikleri oluşturmaya yönlendirilmektedir. Bu yönüyle akademisyenlerden girişimci olması da beklenmektedir (Sakinç ve Bursalıoğlu, 2012).

Bilim insanının bir yaşam tarzı olarak hoşgörülü, kendini kontrol edebilen ve bildiklerinden ziyade bilmedikleri, özellikle yetişkin bir bireyin davranışları konusunda özeleştirisi olan bir kişiliğe sahip olması beklenir. Öte yandan bu özelliklerin akademisyenlerin de giymesi gereken özellikler olduğu bir gerçektir. TÜBA bilim insanını şöyle tarif etmektedir. "Bilim insanı, akademik yaşamın bütün evrelerinde ve öğretim, yönetim ve akademik değerlendirmelere ilişkin görevlerde bilimsel liyakati temel ölçüt olarak kabul eden, temel etik kuralların dışına çıkmayan ve bu kurallara uyulmaması haline göz yummayan, eğitimin eksik verilmesine ve kopyacılığa karşı çıkan. Akademik ilerleme ve ödül jürilerinde bilimsel liyakat ölçülerinin dışına çıkmayan, kişileri kayırmayan, kişidir" şeklinde yer almaktadır (TÜBA, 2002). Akademisyenleri kamu hizmeti yapan diğer memurlardan ayıran en temel özellik, mesleğin icrasında araştırma özgürlüğü ayrıcalığıdır. Aktan (2003) ise akademik etikte akademik liyakat kavramını tartışırken, akademik mesleğin en önemli ahlaki kuralının akademik liyakat olduğunu vurgulayarak, akademik mesleğe ilk kez girerken en önemli ahlaki değerli bir birey olmak olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca akademisyenlerin iyi özellikleri arttıkça öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki de olumlu etkilenmektedir (Delaney vd., 2010).



### **Öğretmen Olarak Akademisyen Öğrenci İlişkileri**

Bazı araştırmalar, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci başarısında merkezi bir rol oynadığını iddia etmektedir. Öğretmen kalitesi için iyi bir kriter olan öğrenci test puanları “katma değer” üzerinde öğretmenlerin etkisini test etmek için bir çalışma yapılmıştır (Chetty, Friedman ve Rockoff, 2011). Sonuç olarak, yüksek test puanları, etkili öğretmenlerin bir göstergesi olarak görülmektedir. Bu deney, öğrencilerin uzun vadeli yaşamında öğretmenlerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrencilerin gelecek yaşamlarında yaşam standartları açısından öğretmenlerinin rolü önem arz etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenin etkisi eğitim sırasında bitmez, yetişkinliğe kadar devam eder, bu da öğrencilerin yaşamlarını etkiler.

Öğretmen, öğrencilerin okulu bırakmalarını engelleyebilecek çok güçlü bir kişidir ve öğretmenlerle olan ilişkinin kalitesinin öğrenciler üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Öğretmenlerin uzun vadeli etkileri üzerine yapılan araştırmanın sonuçları (Chetty, Friedman ve Rockoff, 2011) motivasyon ne kadar iyi olursa öğretmen-öğrenci ilişkisinin o kadar iyi olduğunu ortaya koymaktadır. İlişkinin kalitesi o kadar değerlidir ki, yetişkinlik ve kariyer dahil bir gencin hayatını etkiler. Araştırma ayrıca, çoğu zaman okulun öğrencilerin kendileri olabilecekleri tek yer olabileceğini vurgulamaktadır. Etkili öğretim için, öğretmenlerin, öğrencileri kendilerini rahat, güvenli ve öğrenmeye hazır hissettikleri bir ortamda gözlemlenen katılımcılar olarak öğretim sürecine dahil etmeleri gerekmektedir. Bu araştırmaya göre motivasyon ne kadar yüksekse öğrenmenin kalitesi de o kadar yüksektir (Chetty, Friedman ve Rockoff, 2011). Öğretmenler övgü yoluyla öğrencilerin motivasyonunu geliştirmekte, bağımsız ve yaratıcı bireyler olarak onların aktif katılımına sebep olmakta, olumlu teşviklerle özgüvenlerini artırıp ve başkalarına saygı duygusu geliştirmekte çok önemli rol oynamaktadırlar.

Öğretmenler öğrencilere yakın hissettiklerinde, öğretim süreci bu ortamdan olumlu etkilenir ve daha verimli hale gelir. Polonya'daki gençler arasında refah özneliği üzerine yapılan araştırmalar, gençlerin yaşamlarında öğretmen desteğinin önemini ortaya çıkarmıştır (Bojanowska & Zalewska, 2011). Bu araştırma aynı zamanda öğrenci yaşamında öğretmenleri tarafından desteklenmenin önemini göstermektedir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenciler, psikolojik sağlık, gelecekteki kariyerler, test puanları, gelecek yaşamlar ve eğitim fırsatları üzerindeki etkisinin vurgulandığı görülmektedir. Farklı ülkelerden yapılan araştırmalar da öğrenci yaşamında ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmen desteğini gözler önüne sermektedir.

Akademik çalışma alanında sosyal ilişkiler önem arz etmektedir. Yöneticiler, arkadaşlar ve öğrencilerle dikkatli bir şekilde ilgilenmek ve iyilik yapmak, rahatsız edici bir ortamı önlemektedir. Akademisyenler, öğrencileri için rol modeldir. İlkeli ve adil olmak, gençlerin ihtiyaçlarına duyarlı olmak önemlidir. Öğrenciler için rol model olması gerektiği düşünüldüğünde akademisyenlerin davranışlarında ilkeli ve adil olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin akademisyenlerden çeşitli konularda yardım isteyebilmeli, bu talepler karşılanmasa bile rehberlik önerileri olmalıdır. Sevilen ve güvenilen bir öğretmen olmak ve bunun gururunu yaşamak akademisyenlerin en tatmin edici unsurlarından biridir. Korkutucu öğretmen belirli alanlarda bireysel rahatlık sağlayabilir ancak iyi akademisyene iç huzuru vermez (Arı, 2018).

Avustralya'da Mazzer ve Rickwood (2014) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin öğrencilerin akıl sağlığını desteklemek için etkili ve uygun bir şekilde hazırlanmalarını sağlamak için okul içinde ek ruh sağlığı eğitimine ihtiyaç vardır. Çalışma, öğretmenlerin sadece öğretimde değil, aynı zamanda öğrencilerin ruh sağlığı ve refahını önemsemeye ve desteklemeye de önemli bir rol ve etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Akademisyenlik temelde bir öğretmenlik mesleği olarak düşünüldüğünde, öğretmen öğrenci etkileşiminin özellikle lisansüstünde usta çırak ilişkisine dönüşmesinin de etkisiyle, akademisyenler lisansüstü öğrencilerinin akademik hayatlarında ve başarılarında çok büyük rol oynamaktadırlar.

**Araştırmanın Amacı**

Yukarıda açıklanan bilgiler doğrultusunda lisansüstü öğrencilerinin akademisyenlerle ilgili değerlendirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademisyenlik algısı ve bu algının oluşmasında akademisyenlerin etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda iki adet alt amaç belirlenmiştir;

- Lisansüstü öğrencilerinin akademisyen tutumlarına ilişkin algılarının incelenmesi
- Akademisyenlerin yüksek lisans öğrencilerinin akademisyenlik beklentisi üzerindeki etkisinin incelenmesi

**YÖNTEM****Araştırma Modeli**

Yüksek lisans öğrencilerinin gözünde Akademisyenlik algısı ve bunu etkileyen sebeplerin belirlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada, sosyal olarak yapılandırılmış gerçeğe, araştırmacı ile üzerinde çalışılan konu ya da gurubun yakın ve samimi ilişkisine, olguların ve sosyal deneyimlerin nasıl ortaya çıktığı ile nasıl anlamlandırıldığı gibi konulara yoğunlaşan nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgu bilim, insanların bir olguyu nasıl algıladığı, nasıl hatırladığı, nasıl değerlendirdiği ve diğer insanlara nasıl aktardığıyla ilgilendiğinden bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenemoloji) seçilmiştir. Diğer bir ifade ile olgu bilim insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını, algıladıklarını ve zihinlerine nasıl transfer ettiklerini araştıran bir bilim dalıdır (Patton, 2002).

**Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar**

Bu çalışma, Samsun'da yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Sinop Üniversitesinde eğitim almakta olan 20 Lisansüstü öğrencisiyle yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

		Bölüm	Sınıfı	N	Toplam
Üniversite	İstanbul Üniversitesi	Tıbbi mikrobiyoloji	2	3	5
			1	2	
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim	2	7	9
			1	2	
	Yıldız Teknik Üniversitesi	PDR	2	2	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	PDR	2	2	2	
Cinsiyet	Sinop Üniversitesi	Turizm Rehberlik	2	1	2
			1	1	
Yaş	Erkek			7	7
	Kadın			13	13
Yaş	20-25			11	11
	25-30			9	9
	<b>Toplam</b>				<b>20</b>

Tablo 1'de de gösterildiği gibi, araştırmaya İstanbul Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Sinop Üniversitesinde yüksek lisans eğitimi alan 20 öğrenci

katılmıştır. Tıbbi mikrobiyoloji, Eğitim Programları ve Öğretim, PDR ve Turizm Rehberlik bölümlerinde eğitim alan 7 erkek, 13 kadın öğrencinin 11-i 20-25, 9-u 25-30 yaşları arasındadır.

### ***Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri***

Araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler online ortamda birebir görüşmeler yoluyla toplanmış, katılımcıların cevapları araştırmacı tarafından kayda alınmıştır. Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerinin hayatındaki akademisyen etkilerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu süreçte taslak olarak hazırlanan veri toplama aracı Eğitim Bilimleri alanında görev yapmakta olan ve nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgi sahibi üç öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Öğretim üyelerinin öneri ve eleştirileri doğrultusunda taslak veri toplama aracı yeniden gözden geçirilmiştir. Son şekli verilen veri toplama aracı ifadelerin anlaşılabilirliği, yazım düzeni ve uygulama süresini belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada 5 lisansüstü öğrencisiyle taslak görüşme formu yüzyüze uygulanarak öğrencilerin değerlendirmeleri ve tepkileri alınmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme formu düzenlenerek son hali verilmiştir. İki kısımdan oluşan veri toplama aracının birinci kısmında cinsiyet, yaş vb. demografik bilgiler içeren sorular, ikinci kısımda katılımcıların “üniversitede akademisyenlik algıları, akademisyen etkilerine ilişkin düşünceleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Veriler 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmaya katılan yüksek lisans öğrencilerinden elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temel yapılan işlem, verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel olarak verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu süreçte ilk olarak yüksek lisans öğrencilerinin her bir kavrama yönelik düşüncelerinin geçici bir listesi yapılmıştır. Ayrıca veri toplama aracında belirgin olarak belirtilmesine ve uygulama esnasında hatırlatılmasına rağmen kavramlara yönelik var olan durumu değil, olması beklenen/istenen durumu yansıtan düşünceler içerdiği tespit edilen veri toplama araçları araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Daha sonra her bir kavrama yönelik düşünceler sırasıyla incelenmiş; benzer yapılar içeren düşünceler belirlenmiş ve bir araya getirilmiştir. Bu düşüncelerin içerdikleri anlamlara göre ise temalar oluşturulmuştur. Sonrasında ise belirli temalar altında toplanan bu düşüncelerin içerdikleri anlamlara göre incelenmiş ve her bir temaya yönelik kategoriler geliştirilmiştir. Böylece lisansüstü öğrencileri tarafından verilen cevaplar, her bir kavram için belli tema ve kategoriler altında gruplanmıştır.

Bunun yanı sıra, belirlenen tema ve kategorilerde yer alan düşüncelerin kaç lisansüstü öğrencisi tarafından belirtildiğini ortaya koymak amacıyla frekansları hesaplanmıştır. Hesaplanan bu frekans değerleri, her bir kategoride yer alan cevaplar ile birlikte her bir tema başlığına yerleştirilmiştir.

**BULGULAR**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Akademisyenlerle İlgili Görüşleri

Sıra	Görüş	Evet		Hayır		Toplam
		f	%	f	%	
1	Sizce akademisyenler azimlilik konusunda öğrencilere örnek olmakta mıdır?	14	70	6	30	20
2	Sizce akademisyenler kendini yenileme konusunda öğrencilere örnek olmakta mıdır?	15	75	5	25	20
3	Sizce akademisyenler rehberlik konusunda öğrencilere örnek olmakta mıdır?	12	60	8	40	20
4	Sizce akademisyenler adil midir?	8	40	12	60	20
5	Sizce akademisyenler önyargılı mıdır?	9	45	11	55	20
6	Sizce akademisyenler teknolojiyi iyi kullanabilmekte mi?	12	60	8	40	20
7	Akademisyenlerin araştırmacı ruhu var mı?	18	90	2	10	20
8	Sizce akademisyenler farklılıklara saygı duymakta mıdır?	11	45	9	55	20
9	Sizce akademisyenler girişimcilik ruhuna sahip mi?	13	65	7	35	20
10	Sizce akademisyenler mesleki etik ve kurallara uygun davranmakta mıdır?	13	65	7	35	20
<b>Toplam</b>						<b>20</b>

Görüşme yapılan yüksek lisans öğrencilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan Tablo 2’de de gördüğümüz gibi, azimlilik konusunda akademisyenlerini örnek olarak gören %70 (f14) öğrencinin aksine, %30 (f6) öğrenci bu konuda akademisyenlerini örnek olarak görmemektedir. Akademisyenlerini kendini yenileme konusunda örnek alan %75 (f15) öğrenci olduğu halde, %25’lik (f5) kısım kendini yenileme konusunda akademisyenlerini örnek almamaktadır. Rehberlik konusunda %60 (f12) öğrenci tarafından örnek olarak alınan akademisyenler, %40 (f8) öğrenci tarafından örnek olarak kabul edilmemektedir. Eğitimlerine yön veren akademisyenlerinin adil olduklarını düşünen %40 (f8) öğrencinin aksine, %60 (f12) öğrenci akademisyenlerinin adil olmadığını düşünmektedir. Akademisyenlerinin önyargılı olduğunu belirten %45 (f9) öğrenciye karşılık, %55’lik (f11) kısım eğitim aldıkları akademisyenlerinin önyargılı olmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin %60’ı (f12) akademisyenlerin teknolojiyi iyi kullandığını düşünse de %40’ı (f8) akademisyenlerinin teknolojiyle arasının iyi olmadığını belirtmektedir. Çalışmakta oldukları akademisyenlerin araştırmacı ruhu olduğunu söyleyen %90 (f18) öğrenciye rağmen, %10 (f2) öğrenci bu konuda negatif düşünmektedir. %45 (f11) öğrenciye göre akademisyenler farklılıklara saygı duymaktayken, %55 (9) öğrencinin fikrine göre akademisyenler farklılıklara saygı duymamaktadır. Öğrencilerin %65’nin (f13) görüşüne göre, akademisyenleri girişimcilik ruhuna sahipken, %35 (f7) öğrenci bu konuda negatif yorum belirtmektedir. Akademisyenlerinin mesleki ve etik kurallara uygun davrandığını düşünen %65 (f13) öğrenciye rağmen, %35 (f7) öğrenci akademisyenlerinin bu kurallara uygun davranmadığını düşünmektedir.

Tablo 3. Akademisyenlerin Dünya Görüşünü Nasıl Buluyorsunuz?

Sıra	Görüşler	f	%
1	Kısıtlı	5	%25
2	Memnunum	4	%20
3	Araştırmacı	3	%15
4	Kişiyeye göre değişmektedir	2	%10

5	Kapsamlıdır	1	%5
6	Memnun değilim	1	%5
7	Modern	1	%5
8	Eleştirel ve Sorgulayıcı	1	%5
9	Açık ve yenilikçi	1	%5
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 3'de eğitim aldıkları akademisyenlerin dünya görüşleriyle ilgili 20 yüksek lisans öğrencisinin verdiği yanıtlar görülmektedir. Bu yanıtlara göre, %25 (f5) öğrenci akademisyenlerinin dünyagörüşünü kısıtlı olarak görse de, %20 (f4) öğrenci bu konuda akademisyenlerinden memnundur. Tabloda akademisyenlerin araştırmacı dünya görüşüne sahip olduklarını düşünen %15 (f3) öğrenci, bunun kişiye göre değişmekte olduğunu belirten %10 (f2) öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %5'i (f1) akademisyenlerinden memnun olmasalar da, %5'(f1) bu konuda akademisyenlerinin kapsamlı düşündüğünü belirtmiş, %5 (f1) öğrenci modern, %5'i (f1) eleştirel ve sorgulayıcı, %5'i (f1) açık ve yenilikçi dünyagörüşüne sahip akademisyenlerle çalışmakta olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4. Sizce Akademisyenler Öğrencileriyle Akademik ve Sosyal İlişkiler Konusunda Nasıl; Değerlendirir Misiniz?

Sıra	Görüşler	Akademik		Sosyal	
		f	%	f	%
1	Memnunum	13	%65	9	%45
2	Yetersiz	3	%15	3	%15
3	Orta düzey	4	%20	3	%15
4	Mesafeli (resmi)	-	-	2	%10
5	Yanlış boyutlara taşınmış	-	-	2	%10
6	Ulaşılması zor	-	-	1	%5
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Sizce akademisyenler öğrencileriyle akademik ve sosyal ilişkiler konusunda nasıl? sorusunu toplam 20 yüksek lisans öğrencisinin cevaplamış olduğunu görüyoruz. Tablo 4'de de görüldüğü gibi bu soru 2 farklı kategoride cevaplanmıştır. Akademik ilişkiler açısından akademisyenlerden memnun olduğunu belirten %65 (f13) öğrenci olsa da, bu konuda öğrencilerin %15'i (f3) akademisyenlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. %20'lik (f4) kısım öğrenciyse akademisyenlerinin akademik açıdan orta düzeyde olduğu görüşünü belirtmiştir. Sosyal ilişkiler açısından, %45 (f9) öğrenci akademisyenlerinden memnun olduğunu, %15 (f3) öğrenciyse tam tersi, bu konuda akademisyenlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. %15 (f3) öğrenci sosyal ilişkiler konusunda akademisyenlerini orta düzeyde değerlendirirse de, %10 (f2) öğrenciyse sosyal ilişkilerin akademisyenler tarafından yanlış boyutlara taşındığını belirtmiştir. Tablo 4'te akademisyenlerinin ulaşılması zor kişiler olduğunu belirten %5 (f1) öğrenci olduğunu da görmekteyiz.

Tablo 5. Akademisyenlerin Motivasyonundan Nasıl Etkileniyorsunuz?

Sıra	Görüşler	f	%
1	Olumlu	17	%85
2	Olumsuz	2	%10
3	Etkilenmedim	1	%5
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 20 yüksek lisans öğrencisinden %85'i (f17) akademisyenlerinin motivasyonundan olumlu etkilenseler de, %10 (f2) öğrenci bu konuda olumsuz etkilendiğini, %5'lik (f1) kısım akademisyenlerinin motivasyonundan hiç etkilenediklerini belirtmiştir.

Tablo 6. Yüksek Lisans Sürecinde Danışmanınız ya da Ders Aldığınız Diğer Akademisyenlerden Olumlu Anlamda Etkilendiğiniz Özellikleri Yazar Mısınız?

Sıra	Akademisyenlerin Olumlu Özellikleri	f	%
1	Araştırmacı	7	9,5
2	Bilgili	5	6,6
3	İlgili	5	6,6
4	Sıcakkanlı	5	6,6
5	Rehberlik ve danışma	4	5,2
6	Disiplinli	4	5,2
7	Eğitici	3	4,1
8	Eğlenceli	3	4,1
9	Anlayışlı	3	4,1
11	Planlı	3	4,1
12	Etkili iletişim	3	4,1
13	İstikrarlı	3	4,1
14	Güdüleyebilme	2	2,7
15	Akıcı Konuşma	2	2,7
16	Odak değiştirme	2	2,7
17	Saygılı	2	2,7
18	Sosyal	2	2,7
19	Olumlu bir şeyle yüzleşmedim	2	2,7
20	Analiz etme	2	2,7
21	İnançlı	1	1,4
22	Meraklı	1	1,4
23	Korkulardan faydalanmak	1	1,4
24	Hoşgörülü	1	1,4
25	Etik	1	1,4
26	Yardım etmek	1	1,4
27	Eğitimli	1	1,4
28	Sorumlu	1	1,4
29	Azimli	1	1,4
30	Gayretli	1	1,4
31	Özverili	1	1,4
32	Kendini geliştirme	1	1,4
<b>Toplam</b>		<b>74</b>	<b>100</b>

Tablo 6'da yüksek lisans öğrencilerinin görüşmede yer alan açık uçlu 'Yüksek lisans sürecinde danışmanınız ya da ders aldığınız diğer akademisyenlerden olumlu anlamda etkilendiğiniz özellikleri yazar mısınız?' sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. %9,5 (f7) öğrenci olumlu anlamda akademisyenlerinden etkilendiğini belirtmiştir.

*- Bazı hocalarımız bize hayat dersi de veriyor. İnsan olmayı öğretiyorlar ve bunu sadece sözde söylemiyorlar hareketleriyle örnek oluyorlar.*



Tablo 7. Yüksek Lisans Sürecinde Danışmanınız ya da Ders Aldığınız Diğer Akademisyenlerden Olumsuz Anlamda Etkilendiğiniz Özellikleri Yazar Mısınız?

Sıra	Akademisyenlerin Olumsuz Özellikleri	f	%
1	Karşılaşmadım	6	19,4
2	İlgisiz	4	12,9
3	Kaba	3	9,7
4	Mesafeli	2	6,5
5	Tarafli	2	6,5
6	Bilgisiz	2	6,5
7	Olumsuz iletişim	2	6,5
8	Samimiyetsiz	1	3,2
9	Açık fikirli olmamak	1	3,2
10	İletişim kuramamak	1	3,2
11	Ulaşılamamak	1	3,2
12	Dışlama	1	3,2
13	Sorumsuzluk	1	3,2
14	Emeğe saygı duymama	1	3,2
15	Disiplinsizlik	1	3,2
16	İyi ders anlatamama	1	3,2
17	Güvensizlik	1	3,2
<b>Toplam</b>		<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de yüksek lisans öğrencilerinin görüşmede yer alan açık uçlu ‘Yüksek lisans sürecinde danışmanınız ya da ders aldığınız diğer akademisyenlerden olumsuz anlamda etkilendiğiniz özellikleri yazar mısınız?’ sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Öğrencilerin %19,4’ü (f6) akademisyenlerin olumsuz özellikleriyle karşılaşmadığını belirtmektedir.

*Çekindiğim hocalar oldu tam olarak bana karşı olumlu mu yoksa olumsuz mu düşünüyor kestiremediğim bu yüzden de konuşurken kendimi net ifade edemediğim odasına rahatça giremediğim hocalarım oldu. Onlarla daha iyi ilişkilerim olsun, onlar tarafından desteklendiğimi hissetmek isterdim ama olmadı.*

Tablo 8. Başarılı Bulduğunuz Akademisyen Özelliklerini Açıklar Mısınız?

Sıra	Başarılı Akademisyenlerin Özellikleri	f	%
1	Açık fikirli	8	7,6
2	Araştırmacı	7	6,6
3	Kendini geliştiren	7	6,6
4	Çalışkan	7	6,6
5	İlgili	6	5,7
6	Rehber ve danışman	6	5,7
7	Sosyal ilişkilerde başarılı	6	5,7
8	Mesleki ve kişisel etik kurallara uyan	5	4,7
9	Farklılıklara saygılı	5	4,7
10	Disiplinli	4	3,8
11	Adil	4	3,8
12	Yenilikçi	4	3,8
13	Samimi	4	3,8
14	Geleceğe katkı	3	2,8
15	Bilime yön vermesi	3	2,8
16	Sorumlu	3	2,8

17	İstekli	3	2,8
18	Mesleğinin erbabı	3	2,8
19	Azimli	2	1,9
20	Planlı	2	1,9
21	Güvenilir	2	1,9
22	Öğrencilere değer veren	2	1,9
23	Dinleme yeteneği olan	2	1,9
24	Çözüm odaklı	2	1,9
25	Tarafsız	2	1,9
26	Önyargısız	1	0,9
27	Özgüvenli	1	0,9
28	Güdüleyici	1	0,9
29	Bağımsız	1	0,9
<b>Toplam</b>		<b>106</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de yüksek lisans öğrencilerinin görüşmede yer alan açık uçlu ‘Başarılı bulduğunuz akademisyen özelliklerini açıklar mısınız?’ sorusuna verdikleri yanıtlara göre, %7,6’lık (f8) kısım öğrenci akademisyenlerinin açık fikirli olmasını başarılı bulduğunu belirtmiştir.

*Bana göre bir insan bilimselden çok karakter açıdan daha çok başarılı olması gerek, ben yabancı uyruklu öğrenciyim burada Bir hocam anne bir hocam babam oluyor birçok hayati dersler veriyorlar ama tabi ki bizle samımı olanlar hepsine ait değil, insan olmak, ola bilmek bence en büyük başarı.*

Tablo 9. Başarısız Bulduğunuz Akademisyen Özelliklerini Açıklar Mısınız?

Sıra	Başarısız Akademisyen Özellikleri	f	%
1	Araştırma ruhundan yoksun	7	11,86
2	Kendini yenilemeyen	5	8,47
3	Kötü iletişim	5	8,47
4	Zamanı ve enerjisini etkili kullanamamak	4	6,77
5	Tarafı	4	6,77
6	Mesleki Ve Kişisel Ahlak Etiğinden Yoksun	3	5,08
7	Bencil	3	5,08
8	Bilgi aktarımı yapamayan	3	5,08
9	Sabırsız	2	3,38
10	Riyakâr	2	3,38
11	Önyargılı	2	3,38
12	Adaletsiz	2	3,38
13	Üretken olmayan	2	3,38
14	İyi ki varlar	1	1,7
15	Sorumsuz	1	1,7
16	Mesafeli	1	1,7
17	Yönlendirme yapamayan	1	1,7
18	Aşırı özgüvenli	1	1,7
19	Dinleme yeteneği olmamak	1	1,7
20	Umursamaz	1	1,7
21	Bilgisiz	1	1,7
22	Teknoloji Kullanımında başarısız	1	1,7
23	İlgisiz	1	1,7
24	Ulaşılamayan	1	1,7
25	Akademisyenlik Algısını Kendi Kişiliği Haline Getirmek	1	1,7
26	Özgür fikirli olmayan	1	1,7
27	Taklitçi	1	1,7
28	Adil olmayan	1	1,7
<b>Toplam</b>		<b>59</b>	<b>100</b>

Tablo 9’da yüksek lisans öğrencilerinin görüşmede yer alan açık uçlu ‘Başarısız bulduğunuz akademisyen özelliklerini açıklar mısınız?’ sorusuna verdikleri yanıtlara baktığımızda, öğrencilerin %11,86’sı (f7) akademisyenlerinin araştırma ruhundan yoksun olduğunu belirtmektedir.

*Yeniliklere direnen, sorumluluktan kaçan ve akademisyenlik algısını kendi kişiliği haline getirmiş biri, çünkü bu akademisyenler kendileri de bitmez tükenmez bir bilgi selinin içinde oldukları halde öğrenime direnmektedirler, her şeyi bildiklerini iddia etmektedirler.*

Tablo 10. Eklemek İstedığınız Görüş ve Önerileriniz Varsa Lütfen Belirtiniz.

Sıra	Serbest Görüşler	f	%
1	Zaten kapsamlı bir çalışma olduğu için eklemem gereken bir şey olduğunu düşünmüyorum. Çalışmanız için başarılar diliyorum, güzel olmuş emeğinize sağlık.	8	%40
2	Cevaplarımda lisansta ders aldığım akademisyenleri de düşünerek cevap verdim. Bir de akademisyenlerin gözünden yüksek lisans öğrencilerini hep merak ettim. Keşke bir de öyle bir çalışma olsa, belki de ben yapmalıyım.	4	%20
3	Çalışmanın sonuçlarını heyecanla bekliyorum, şu anki durum nasıl çok merak ediyorum.	3	%15
4	Akademisyenlik algısı her ne kadar genişlik kazanmış olsa da pek de tanımlı olduğunu söyleyemem. Bu yüzden okuyanlar için çok faydalı olacağını düşünüyorum.	1	%5
5	Eğer iyi akademisyen yetiştirilmek ve sonraki nesillere daha iyi bir dünya bırakılması amaçlanıyorsa akademisyenler mutlaka öğrencilerine olumlu yönde etki etmelidir. Bir akademisyenin yapacağı en büyük hatalardan biri yüksek motivasyona sahip bir öğrencisinin motivasyonunun kaybolmasına sebebiyet vermektir. Yeri gelir bir kişi dünyayı değiştirecek bir harekette bulunur. Akademisyenler mutlaka her öğrencisine gerekli ehemmiyeti göstermelidir.	1	%5
6	Olması gereken akademisyen; Bilimsel çalışmaları ile var olabilen insanlardır. Yani bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda bilime katkı yapan ve gelecek nesilleri aydınlatabilen kişilerdir.	1	%5
7	Akademisyenlik gönül işi, bilimle uğraşmak, insanlara faydalı olmak isteyenler bu mesleği yapsın diye düşünüyorum. Diğer amacı olanlar bu mesleği bırakıp, asıl amaçlarına yönelmelidir.	1	%5
8	Yunus Emre: İlim ilmektir İlim kendini bilmektir Sen kendin bilmezsen Ya nice okumaktadır ve şöyle bitiriyor Yunus der hoca Gerekse var bin hacca Hepsinden eyice Bir gönle girmektir. Bu sözleriyle her şeyi fazlasıyla söyledi. Derdimizin bir gönle girmek ve o gönü iyileştirmek duasıyla...	1	%5
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 10’da araştırmamıza katılan yüksek lisans öğrencilerinin son olarak eklemek istedikleri görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin %20’si (f4) cevaplamış oldukları sorularda, ders aldıkları akademisyenleri göz önünde bulundurduklarını belirttiler.

*Akademisyenlik algısı her ne kadar genişlik kazanmış olsa da pek de tanımlı olduğunu söyleyemem. Bu yüzden okuyanlar için çok faydalı olacağını düşünüyorum.*

*Akademisyenlik gönül işi, bilimle uğraşman, insanlara faydalı olmak isteyenler bu mesleği yapsın diye düşünüyorum. Diğer amacı olanlar bu mesleği bırakıp, asıl amaçlarına yönelmelidir.*

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Üniversite ve akademik alandaki eğitimci, öğrencilerin yaşamında çok önemli bir yer tutmaktadır. Üniversite eğitimcilerinin, öğrencilere üniversite yaşamları boyunca etkili bir şekilde öğretim verebilmeleri için olumlu tutum ve algıları kabul edecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Toplumsal değişimlere göre üniversitelerin özelliklerinde ve işlevlerinde değişim olduğuna dikkat çeken Wissema (2009) eğitime odaklanan birinci nesil üniversiteler, eğitim ve araştırmaya odaklanan ikinci nesil üniversiteler ve son olarak da ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkı sağlamaya odaklanan üçüncü nesil üniversitelerden söz eder. Birinci nesil üniversiteler, gelecekte evrensel bir gerçekliği aktarmayı amaçlayan ortaçağ üniversiteleridir, ikinci nesil üniversiteler ise aydınlanma hareketine dayanır, zihni özgürleştirmeyi amaçlar ve bu çağın ilkelerini bilgi ve bilim yaratmak için kullanır. Küreselleşmenin etkisiyle oluşan girişimci ve yenilikçi üçüncü kuşak bir üniversitede bilimsel araştırmanın ürünlere ve rekabet özelliklerine dönüşmesi dikkat çekicidir (Aydın, 2016). Günümüz üniversiteleri, öncelikle küreselleşmeden etkilenen üçüncü nesil üniversitelerin özellikleriyle karakterize edilmektedir

Yüksek lisans öğrencilerinin gözünde akademisyenlik algısı ve bunu etkileyen sebeplerin belirlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin akademisyenlerini azimlilik, kendini yenileme ve rehberlik konusunda örnek aldığı tespit edilmiştir. İpek (2013) araştırmasında öğrencilerin tez konularını belirlerken, danışmanlarının görüşlerinden ve uzmanlık alanlarından büyük ölçüde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğunun görüşlerine göre, ders aldıkları akademisyenler önyargılı olmasalar da adil olmak konusunda başarısızdırlar. Hockey (1994) ayrıca danışan-danışman ilişkilerinin profesyonel bağlamda arkadaşlığa ve güvene dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler bu başarılı olduğunda başarının geleceğini düşünürler.

Teknolojiyle ilişkisi iyi olan akademisyenler, araştırmacı ruhu, mesleki ve etik kurallara uygun davranma, farklılıklara saygı duyma ve girişimcilik konularında da yüksek lisans öğrencilerince pozitif değerlendirilmektedir. Öğrenciler, danışmanlarda çeşitli kişisel ve profesyonel niteliklerin olması beklentisindedirler. Öğrencilerin bir danışmanın açık fikirli, öğrenmeye açık, paylaşımcı ve anlayışlı olma gibi kişisel niteliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Bu kişisel özelliklere sahip olmayan danışmanlarla çalışan öğrenciler, fikirlerini açıklamadıklarını, istedikleri alanda çalışamayacaklarını hissetmektedirler. Bununla birlikte, öğrenciler, danışmanlarının akademik rehberliğinin ve mesleki niteliklerinin akademik sürecin sorunsuz ilerlemesi için önemli olduğuna inanırlar. Danışmanın akademik nitelikleri bağlamında, öğrencilerin çalışmaları hakkında hızlı ve zamanında geri bildirim sağlamaları önemli bir özellik olarak kabul edilmektedir. Bu niteliklere sahip olmayan bir danışman, öğrencilerine zaman ayırmaz, geri bildirim sağlamaz ve öğrenci motivasyonunu azaltan bir kişi olarak kabul edilir. Konu ile ilgili benzer araştırmalara zaman ayıramama, hızlı geri bildirim sağlayamama, yol gösterememe gibi sorunlar sorunun hala devam ettiğini göstermektedir (Arabacı ve Akıllı, 2013).

Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, yüksek lisans öğrencileri akademisyenlerinin dünya görüşünü kısıtlı görseler de akademik ve sosyal ilişkiler konusunda onlardan memnun olduklarını belirtmektedirler. Grant, Hackney ve Edgar (2014), doktora öğrencilerinin danışmanlarına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında katılımcıların, danışman rolünün tavsiyeden öteye gitmemesi gerektiği sonucuna varmaktadırlar. Manathunga'ya (2005) göre, bireyselleştirilmiş danışmanlık kapsamında yüksek lisans öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olunması gerekmektedir.

İş etiğine uygun davranışların kazanılabilmesi için bir kurum kültürünün oluşturulması gerektiği söylenebilir. Bunun için kurumsal değerlerin netleştirilmesi ve profesyonel etik standartların oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda üniversitede "bilimsel", "insancıl" ve "ahlaki"

değerler ön plana çıkabilir. Üniversite yönetiminin bu değerlere dayalı uygulamaları yönetim sürecine dahil etmesi önemlidir (Erdem, 2007). Toplumun talep ettiği kaliteli insan kaynağını yetiştiren ve toplum üzerinde büyük etkisi olan üniversitelerde, kurumda çalışan yönetici ve akademisyenlerin öz değerleri, davranışların sürekliliğini meslek etiğine uygun olarak belirlemeli ve bu değerleri kurumsal değerlerle uyumlu hale getirilmelidir. Yıldırım (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, lise öğretmenlerinin kültürel liderlik rolü ile iş etiği algıları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu doğrulanmıştır. Akademisyenler üniversite-sosyal ilişkiler kurmalı ve olumlu bir rol oynamalıdır (Aydın, 2002).

Maya (2013), iş etiğinde en çok vurgulanan boyutun eğitim boyutu olduğunu belirtmektedir. İkinci en önemli nokta ise araştırmayla ilgili olan işler boyutudur. Maya bunu, toplum hizmeti kapsamında akademik çalışma eksikliği olarak tanımlıyor. Kurnaz (2010) ve Tunç (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akademik ve lisansüstü eğitim alanlara göre üniversiteler araştırma kurumları olmanın yanı sıra, daha çok öğretim yapan kurumlardır. Bu sonuçlar, akademisyenlerin eğitim ve öğretime daha çok değer verdiği ve sosyal sorumluluğun yetersiz olduğu araştırma bulguları ile tutarlıdır. Bilim adamları, çalışmalarını ilerletme baskısıyla karşı karşıya oldukları için sosyal sorumluluğu vurgulamıyorlar. Ayrıca akademisyenler, pratik araştırma ve politika oluşturmanın yeterli düzeyde fayda sağlamadığına inandıkları için toplumsal katkı için motivasyon eksikliği olduğunu düşünmektedirler (Kurnaz, 2010; Tunç 2007).

Thompson (2008) konu bilgisi ve iyi öğretim becerilerinin yanı sıra kişisel özelliklerin de öğrenme sürecinde eşit derecede önemli olduğunu savunmaktadır. Öğretmenler, öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmak için sınıfta uyum sağlamak için zaman ayırmaları gerektiğini de ekliyor. Etkili olmak, yalnızca kişinin mesleki bilgisi ve belirli bir süreli resmi eğitim yoluyla elde edilen öğretim becerileriyle karakterize edilemez (Adams ve Pierce, 1999).

Akademisyenlerin motivasyonundan olumlu etkilenen öğrenci çoğunluğu, onların araştırmacı ruhundan da olumlu anlamda etkilendiklerini, yüksek lisans sürecinde danışmanları ya da ders aldıkları diğer akademisyenlerin olumsuz özellikleriyle karşılaşmadıklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda açık fikirli akademisyenler başarılı bulunmuş, araştırmacı ruhundan yoksun akademisyenlerse başarısız akademisyen olarak vurgulanmıştır. İyi olarak nitelendirilen öğretmenler dönüştürücü liderlerdir (Harvey, Royal, Stout 2003). Öğretmenler, öğrencilere ilham veren ve entelektüel merak uyandıran rol modelleri olarak hareket ederler. Dönüşümcü öğretmenler, öğrencilerinin ilerlemesi için kendilerini feda ederler. Bilgiyi geliştirmek ve yeni bilginin keşfiyle ilişkili değerleri içselleştirmek için öğrencileri sınıfın içinde ve dışında meşgul ederler. Öğrenciler için hedefler ve beklentiler belirlerler ve onları bu zorlukların üstesinden gelmeleri için motive ederler. Ödüller (notlar) önemlidir, ancak bunları davranışları etkilemek için kullanmayız. Motivasyon, öğretmene olan güven ve adanmışlıktan gelir. Dönüşümcü liderler, takipçileri arasında okula bağlılık duygusu geliştirir.

Welde ve Laursen (2008), doktora öğrencilerinin gözünde ideal bir danışmanın sahip olması gereken bazı özellikleri belirlemişlerdir. Onların çalışmasında yer alan 200 doktora öğrencisinin danışmanlarıyla ilgili görüşlerine göre öğrenciler danışmanlarının; gerektiğinde sıkı davranma, gerektiğinde esnek, öğrencilerinin ihtiyaçları için zaman yaratma, bağımsız çalışmayı teşvik etme, bağımsız düşünmeyi destekleme, öğrencinin gelişimi için çabalama, öğrencinin bocalamasına izin vermeme, görüşmeler ve iletişim için ortam yaratabilme, öğrenciye uygun tavsiyelerde bulunma biçimi benimseme, öğrencinin ruh haline duyarlı olma, gibi özelliklere sahip olmalarını istemektedir. Bu niteliklere sahip olmalarını istiyor. Bu bulgular yapmış olduğumuz araştırmanın bulgularıyla benzerdir, bunun yanı sıra öğrencilerin dünya genelinde benzer sorunlarla karşılaştığına işaret etmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmada yüksek lisans öğrencilerinin; akademisyenlik algısına ilişkin, deneyimlerine dayalı görüşleri ortaya konulmuştur. Çalışma kapsamındaki görüşmelerin, 5 üniversitede eğitim gören 20 yüksek lisans öğrencileriyle yapılmış olması nedeniyle elde edilen sonuçlar Türkiye genelindeki eğitim gören yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerini yansıtmaktadır.

konusunda sınırlıdır. Sınırlı genellenebilirliği sahip olan bu araştırma nicel veya karma araştırma yaklaşımlarıyla daha fazla üniversite ve kişiyle de yürütülebilir. Bu bağlamda, sonraki çalışmaların örneklem çeşitliliğini arttırarak Türkiye genelindeki üniversitelerde eğitim alan yüksek lisans öğrencilerini de dahil ederek arttırması ülke genelindeki akademisyen algısının daha detaylı ortaya çıkarılması bakımından oldukça önemlidir. Bu çalışma böyle bir çalışmanın tabanını oluşturabilir, birkaç hipotez eklenerek ileri dönemlerde farklı araştırmalar da yürütülebilir. Diğer taraftan yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen sebeplerin de ortaya çıkarılması akademik kalitesiyle, öğrenci bakış açısıyla ve akademisyen profiliyle eleştirilen üniversitelerin güncel durumuna dair tabloyu daha bütüncül bir yaklaşımla ortaya çıkarmayı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra benzer bir araştırma da danışmanların bakışını ortaya koymak amacıyla yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, C., & Pierce, R. (1999). Characteristics of effective teaching. Retrieved from <http://www.lingofest.com/resources/Characteristics%20of%20effective%20teaching.pdf>.
- Aktan, C. C. (2003). *Özlenen Üniversite, Yaşanan Üniversite*. Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- Arabacı, B. İ. & Akıllı, C. (2013). *Lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu içinde (s. 124-133). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bojanowska, A. & Zalewska, A. M. (2011). "Subjective Well-Being Among Teenagers Of Different Ages: The Role Of Emotional Reactivity And Social Support From Various Sources". *Studia Psychologiczne*, 49(5), 5-21.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2011). *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. NBER Working Paper No. 17699. National Bureau of Economic Research.
- Delaney, J., Johnson, A. N., Johnson, T. D., & Treslan, D. L. (2010). *Students' Perceptions Of Effective Teaching In Higher Education*. Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies.
- Enders, J. ve Musselin, C. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21st century. Higher Education to 2030. <http://www.oecd.org/edu/ceeri/41939654.pdf>.
- Erdem, A. R. (2007). Eğitim Fakültesi Kültürünün Önemli Bir Ögesi: Değerler (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. *EJER*, 7(26), 95- 108.
- Grant, K., Hackney, R., & Edgar, D. (2014). Postgraduate research supervision: An 'agreed' conceptual view of good practice through derived metaphors. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 43-60.
- Harvey, S., M. Royal, and D. Stout. (2003). Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological Reports* 92: 395-402.
- Hockey, J. (1994). Establishing boundaries: problems and solutions in managing the PhD supervisor's role. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 293-305.
- Husu, L. (2001). On metaphors on the position of women in academia and science. *Taylor & Francis*, 3 (9), 172-182.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. Hacettepe Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23).
- Kurnaz, Ö. (2010). *Yükseköğretimde araştırma kalitesinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Manathunga, C. (2005). Early warning signs in postgraduate research education: A different approach to ensuring timely completions. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 219-233.
- Maya, İ. (2013). Akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara ilişkin algıları (ÇOMÜ eğitim fakültesi örneği). *Turkish Studies*, 8(6), 491-509.
- Mazzer, K. R., & Rickwood, D. J. (2014). "Teachers' role bread than perceived efficacy in supporting student mental health". *Advances in School Mental Health Promotion, (ahead-of-print)*, 1-13.
- Patton, M., Q. (2002). *Qualitative research and evulation methods*. London: Sage Publications.
- Pedro, F. (2009). "Continuity and change in the academic profession in European countries". *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 411-429.



- Sakınç, S. ve Bursalıoğlu, S. A. (2012). Yükseköğretimde küresel bir değişim: girişimci üniversite. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (2), 92-99.
- Thompson, S. (2008). Defining a good teacher simply. *Modern English Teacher*, 17(1), 5-14
- Tunç, B. (2007). Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tural Kurul, N. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Turan, S., Durceylan B. & Şişman M. (2005). Üniversite Yöneticilerinin Benimsedikleri İdari ve Kültürel Değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 182-185.
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite Yöneticilerinin Benimsedikleri İdari ve Kültürel Değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181-202
- TÜBA (2002). Bilimsel Araştırmadaetik ve Sorunlar, Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, Ankara.
- Welde, K., & Laursen, S. (2008). The "Ideal Type" advisor: How advisors help STEM graduate students find their 'Scientific Feet'. *The Open Education Journal*, 1(1), 49-61.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâziğ.
- Yılmaz, D.V. (2013). Yükseköğretimin Değişen Bağlamı: 21. Yüzyılda Dönüşümler ve Eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, Çevrimiçi erken baskı, 1-8.

*İnternet Kaynakları*

<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA>  
erişim tarihi 11.10.2019.

<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA>.

# İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Argüman Haritaları Kullanımının Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Investigation of The Effect of The Use of Argument Maps of Primary School 4th Grade Students on Critical Thinking Skills

Mehmet Emin HOCAOĞLU<sup>2</sup>

Bülent DÖŞ<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinde geleneksel eğitim-öğretim süreci yerine, argüman haritaları destekli bir eğitim-öğretim süreci oluşturarak argüman haritalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelemektir. Argüman haritaları, argüman elemanlarının ve bağlantılarının düzenlenmesinde renkli kutular ve okların kullanıldığı bir argüman görselidir. Argüman haritaları, argüman elemanlarının oluşumu ve bu elemanlar arasındaki bağıntıyı takip etmeye yarayan sistemli bir yol sağlamasıyla bilindik haritalama araçlarından ayrılmaktadır. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Şanlıurfa ili Birecik ilçesindeki bir devlet okulunun 4. sınıfında eğitimlerini sürdüren 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Yarı deneysel desen kullanılan araştırma neden sonuç örgüsündedir. Araştırma sonucunda araştırmada kullanılan argüman haritalarının eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiği, öğrencilerin konuya ilgilerini artırdığı ancak Türkçe dersinde argüman haritası uygulamasının bu dersin başarısına anlamlı bir şekilde etki etmediği sonucuna varılmıştır. Argüman haritası uygulama sürecinde amaç, Türkçe dersi kazanımlarını öğrenciye kazandırmak değil öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya sevk etmektir.

*Anahtar Kelimeler:* Argümantasyon, argüman haritaları, eleştirel düşünme, ilkokul öğrencileri.

### Abstract

Instead of the traditional education process in Turkish lessons, the purpose of this research is to create an educational process supported by argument maps to examine the effect of argument maps on the critical thinking skills of primary school 4th-grade students. Argument maps are an argument representation in which argument elements and relationships are organized with the help of colored boxes and arrows. Unlike other mapping tools, argument maps, provide a certain systematic way to track the formation of the argument elements and the relationships between them (Davies, 2011). Their search was carried out with 50 students who continued their education in the 4th-grade of a public school of a public school in the Birecik district of Şanlıurfa province in the first semester of the 2019-2020 academic year. As a result of the research, it was concluded that the argument maps used in the research had a positive effect on critical thinking skills, increased the students' interest in the subject, but the application of the argument map in the Turkish course did not significantly affect the success of this course. Purpose in applying the argument map is not about bringing the acquisitions of Turkish lessons to the students but to refer students to thinking and questioning.

*Keywords:* Argument mappings, argument, critical thinking, primary school students

## GİRİŞ

<sup>1</sup> Bu makale, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Argüman Haritaları Kullanımının Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Şanlıurfa-Türkiye, [mehmeteminhocaoglu@gmail.com](mailto:mehmeteminhocaoglu@gmail.com), orcid.org/0000-0001-5291-4523

<sup>3</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep-Türkiye, [bulentdos@yahoo.com](mailto:bulentdos@yahoo.com), orcid.org/0000-0002-8000-9595

Bilim ve teknoloji çağında kitap, dergi, gazete, internet, TV gibi iletişim araçları sayesinde bilgiye ulaşmak ve bilgiyi paylaşmak çok kolaydır. Yapılan bazı araştırmalara göre yanlış bilgi doğru bilgiye oranla 6 kat daha hızlı yayılmaktadır. Bu nedenle insanların hazır bilgiyi olduğu gibi almaktansa bilginin doğruluğunu araştırması ve bilgiyi eleştirmesi gerekmektedir. Akıl yürütme için gerekli olan analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri barındıran; karmaşık, derinlemesine, dikkatli, kendi kendini düzeltmeye açık, kontrollü ve üst düşünme biçimine eleştirel düşünme denir (Kayhan, 2018). Argümantasyon bireylerin incelediği bir iddia ile ilgili belirli teoriler öne sürmesini, bu teorileri savunacak kanıtlar sunmasını, yine ortaya attığı bu teori ve kanıtlar için karşıt argüman üretmesini ve bu teori ve karşıt argümanı çürütmesini içeren üst düzey bir düşünme süreci sunmaktadır. Argümantasyon öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Ceylan, 2012).

Fransızcadan dilimize geçen argüman, Türk Dil Kurumu'na göre "kanıt" anlamına gelmektedir. Halpern (1989)'a göre, argüman bir sonuca ulaştıran bir ya da daha çok ifade olarak tanımlanmıştır. Argümanlar iddia, sonuç, sonuçların haklılığı, sebepler ya da destekleyiciler olabilmektedir. Eleştirel düşünmenin temelinde argümanlar yatar. Argüman haritaları, bu sürecin görselleştirilmiş halidir. Bir kavram ya da olay hakkında ne kadar veri, önerme, itiraz varsa harita o kadar genişletilebilir. Öğrencileri belli bir kalıba sokmadan her öğrencinin kavramı ya da olayı kendi bakış açısına göre dayanak oluşturması sağlanır. Bu da eleştirel düşünme becerisini geliştiren en büyük etmenlerden biridir. Argümantasyona dayalı öğrenme modeli eğitim-öğretim sürecinde kullanılmakta iken argüman haritaları ülkemizde pek bilinmemektedir. Bu bakımdan argüman haritası konusuna önem verilmeli ve bu alanda çalışmaların artırılmasına, var olan çalışmaların geliştirilmesine ve uygun araştırmalardan sonra argüman haritalarının eğitim yöntem ve teknikleri arasına girmesine ihtiyaç vardır.

### ***Argüman ve Argümantasyon***

Argüman, karşıt iki kavram arasındaki zıtlığı anlamlandırmak için yapılan açıklamalar bütünü ya da akla uygun, mantıklı kararlar alabilmeyi sağlayan bir etkinliktir (Kaya ve Kılıç, 2008). Argüman iddialardan, verilerden, garantilerden ve destekleyici kanıtlardan oluşan argümanın içeriğine veya içeriğine atıfta bulunurken, argümantasyon tartışma sürecine atıfta bulunur (Osborne vd. 2004). Argümanlar oluşturulduktan sonra argümantasyon gerçekleşir. Toulmin' e (1958) göre argümantasyon, ortaya konan iddiaların sebepleri belirtilerek kanıtlar ile doğrulanması sürecidir.

Kuhn ve Udell'e (2003) göre argüman terimi ortaya konan ürünler ve dayanaklı söylemlerin bir kısmı için kullanılırken, bir süreci ifade eden sosyal faaliyetler için argümantasyon ya da tartışma söylemi kullanılır. Yani söylemler argümanın kendisi iken; argümantasyon bu söylemler oluşturulurken yürütülen süreçtir. Yerrick'e (2000) göre bu süreç: "Argümantasyon; bir argümanın ya da argümanların kurulması, argümanları birbirleri ile bağlantılandırılması ve verilerin mantıklı bir şekilde gerekçelendirilmesi sürecidir". Bilimsel olarak argümantasyon, kanıtlarla desteklenen iddianın teorik olarak ya da denenerek dayanak oluşturulması ya da değerlendirilmesi yoluyla iddialar ve veriler arasındaki bağlantı olarak tanımlanabilir (Erduran ve Jimenez-Aleixandre, 2007).

### ***Argüman Haritaları***

Argümantasyon süreci soyut ve karmaşıktır. Bu nedenle araştırmacılar, argümantasyon becerilerini öğrenme sürecinde argüman oluşumlarının nasıl daha etkili inşa edileceğini, düzenlendiğini ve incelendiğini vurgulamışlardır. Bu amaçla, argüman yapılarının oluşumunu kolaylaştıran ve görselleştirilmelerine yarayan birçok haritalama aracı geliştirilmiştir (Scheuer ve ark. 2010). Argüman haritaları, argüman elemanlarının ve bağlantılarının düzenlenmesinde renkli kutular ve okların kullanıldığı bir argüman görselidir. Argüman haritaları, argüman elemanlarının oluşumu ve bu elemanlar arasındaki bağıntıyı takip etmeye yarayan sistemli bir yol sağlamasıyla bilindik haritalama araçlarından ayrılmaktadır (Davies, 2011).

Argüman haritalarının, argümantasyon becerileri için sistemli bir destekleyici olarak kullanılması çokça olumlu sonuç doğurur. Örneğin, öğrenciler, argüman unsurları arasındaki bağıntıyı daha iyi anlarlar, argüman unsurlarını düzenlemekte zorluk çekmezler, ayrıntısız açıklamalar yapmak yerine argüman unsurları ile daha fazla ilgilenirler, fikirlerini argüman haritaları aracılığıyla görünür kılarken, öğrenme sürecinde öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları yeri anlamaları kolaylaşır (Aldağ, 2005; Hsu vd., 2015; Niu, 2016; Van Amelsvoort vd., 2008). Kısacası argüman haritaları Botley' in (2014) dediği gibi karmaşık akıl yürütme sürecini açıkça gözler önüne sermek için argümanların sistemli bir şekilde görselleştirilebileceği tezine dayanmaktadır. Öğrencilerin argüman oluşturmak ve yorumlamak için belirli şemalar ve rutinler oluşturması gerekir (Harrell ve Wetzel, 2013). Argüman haritaları argümanların oluşturulma şekline dair algoritmik bir işlem şeması sunar. Bu özelliğin şema oluşturma ve rutin sağlama sürecinde çalışma bellek kapasitesinin daha verimli kullanılmasını sağlayabildiği söylenebilir (Harrell, 2011). Argüman konusunda yeterli bilgisi olmayan öğrencilere argüman haritalarıyla yardımcı olunmasının öğrencilere bilişsel destek sağlayacağı belirtilmektedir (Hoffmann ve Paglieri, 2011).

### ***Argümantasyon ve Eleştirel Düşünme***

Beyer (1987) açısından eleştirel düşünme, bilginin ne derece doğru ve kesin olduğunun değerlendirilmesidir. Bunun yanında eleştirel düşünme argümanların, bilgilerin ve inançların bir değeridir" (Aybek ve Çelik, 2007). Facione, (2011) "Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımın yanı sıra kararın dayandığı kanıtların, kavramsal, metotsal, ölçütsel veya bağlamsal analizlerin açıklanmasına yol açan, kendi kendini düzenleyen bir karar verme mekanizmasıdır" demektedir (aktaran Kuvaç, 2014).

Eleştirel düşünme sürecinde argümantasyonun yeri önemlidir. Bir iddiayı savunurken kanıtlar incelenirken kanıtlara karşıt geliştirilen argümanlar göz ardı edilmemelidir. Paul ve Elder (2008) çalışmalarında eleştirel düşünmenin argümantasyon ile ilişkisini daha net olarak ortaya koymak için eleştirel düşünmenin karmaşık durumlarda belli bir karara varmak amacıyla kullanılan birtakım bilişsel beceriler olduğunu ortaya atmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin argümantasyon sürecinde nasıl kullanıldığını açıklamak için Facione Delphi projesinde eleştirel düşünme becerileri gelişmiş olan insanın profilini tanımlamıştır (Facione, 1990). Facione bu raporda eleştirel düşünme becerilerini ve alt becerilerini listelemiştir. Ona göre eleştirel düşünme konusunda uzman olan biri argümantasyonda iddiaların geçerlik ve güvenilirliklerini değerlendirirken ve iddialara dayalı kanıtlar ortaya koyarken eleştirel düşünme becerisini kullanmaktadır (Andrews, 2005; Braund vd., 2013).

Günümüzde hazır bilgiye ulaşmak ne kadar kolaysa bilgi kirliliği de o denli fazladır. Bilgilere eleştirel düşünme penceresinden bakmayan bireyler her bilgiyi doğru kabul etmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için fikirlerin bilimsel verilerle desteklenerek aktarılması, aynı zamanda mutlak bir bilimsel bilginin olmadığı ve olaylara farklı bakış açılarından da yaklaşıldığının öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenciler, ortaya atılan bir iddiayı sorgulamadan kabul etmemeli ve karar alma becerilerini geliştirmelidir. Bu bakımdan argümantasyon ve argüman haritası kullanımı eleştirel düşünme becerisi için bir destekleyici niteliğindedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı argüman haritaları kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Türkçe dersinde geleneksel eğitim-öğretim süreci yerine, argüman haritaları destekli bir eğitim-öğretim süreci oluşturarak argüman haritalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ne derece etki ettiğini incelemek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Araştırma, deneysel araştırma modeline dayalı hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemeyi amaçladığından dolayı neden-sonuç ilişkisi örgüsündedir. Araştırmada bağımsız değişken olan argüman haritasına dayalı öğretim yönteminin, bağımlı değişken olan eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi incelendiğinden yarı deneysel desen kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

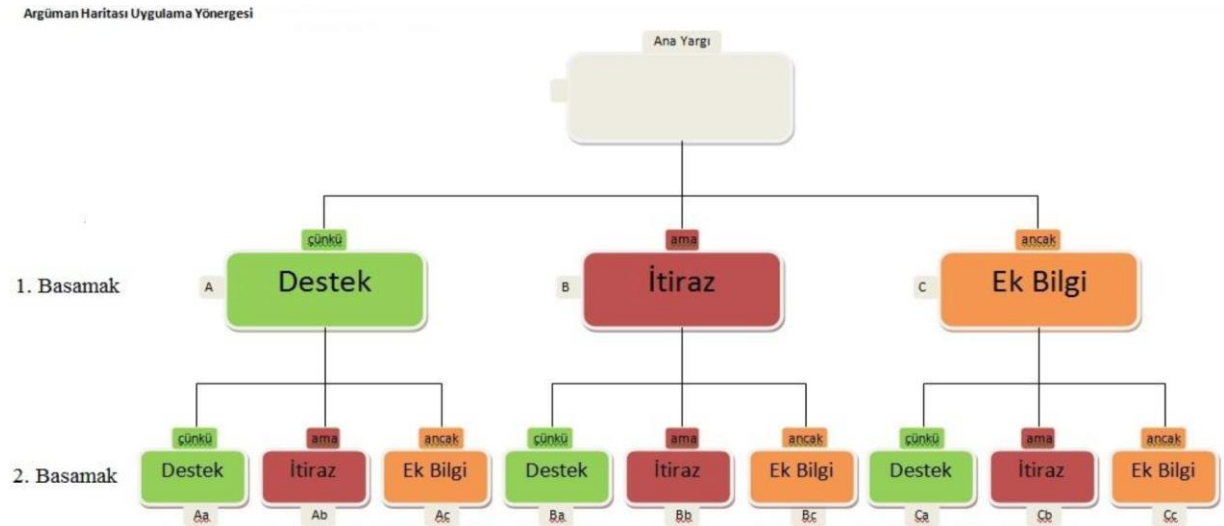
Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Şanlıurfa ili Birecik ilçesindeki bir devlet okulunda 4-A ve 4-B sınıflarında öğrenim gören 50 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Birecik ilçesinde bir okulun seçilme sebebi araştırmacının bu ilçedeki bir okulda görev yapması, seçilen okul özelliklerinin iyi bilinmesi ve uygulamaların daha rahat gerçekleştirilmesidir. Ayrıca okulun bulunduğu mahalledeki aileler arasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerini etkileyebilecek farklar yok denecek azdır. Veri toplama sürecinin sağlıklı yürümesi bağlamında sorunların en aza indirgenmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla örneklem, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak sırasıyla Argüman Haritası, Eleştirel düşünme ölçeği ve Türkçe başarı testi kullanılmıştır.

### Argüman Haritasının Geliştirilmesi

Uygulanacak argüman haritası seçiminde Toulmin modeli ve öğrencilerin ilkökul 4. sınıfta olması dikkate alınmıştır. Şekil 2.1’de argüman haritası taslağı verilmiştir.



Şekil 2.1. Argüman Harita Taslağı

Argüman haritası uygulama yönergesi aşağıdaki gibidir;

1. İlk olarak bir iddia ya da yargı paylaşılır. Daha sonra bunu destekleyecek, reddedecek veya geliştirecek yargılar paylaşılır. Her yargıdan sonra süreç tekrar işlemektedir. Bu durum yargılar bitene kadar devam etmektedir.

2. **Ana yargı**, öne sürülen bir iddia ya da yargı olup argüman haritasının temelini oluşturmaktadır. Argüman haritası bu yargıya cevap olarak verilen yargılar neticesinde gelişmektedir.

3.**Destek**, bir önceki basamakta ilişkili olduğu argümanı destekleyen kanıtlardır. Ana yargıdaki düşünceyi savunacak argümanlardan oluşmaktadır Öğrenciler tarafından daha kolay ifade edilebilmesi için kavram kutusunun başında **çünkü** bağlacı kullanılmaktadır.

4.**İtiraz**, bir önceki basamakta ilişkili olduğu argümanı çürütmeyi amaçlayan karşı kanıtlardır. Bir önceki basamaktaki argümanı belirtilen yargının yanlış olduğunu ispatlayan argümanlardan oluşur. Başında “hayır” anlamında **ama** bağlacı kullanılır.

5.**Ek bilgi**, bir önceki basamakta ilişkili olduğu argümanı kabullenirken aynı zamanda argümanı yargıda bulunan eksikleri belirten kanıtlardır. Burada önemli olan ilişkili olduğu bir üst basamaktaki kabullenmedir. Eğer argümanı desteklemiyorsa bu bir “itiraz” kutusu olmuş olur. Başında **ancak** bağlacı kullanılır.

6. Her alt basamakta istendiği kadar destek, itiraz ve ek bilgi kavramları oluşturulabilir. Yani her basamakta destek, itiraz ve ek bilgi kavramlarından birer tane olma şartı yoktur. Daha fazla olabileceği gibi hiç olmayabilir de.

7. Ana yargı hariç her argüman, bir destek, itiraz ya da ek bilgi içermelidir.

8. Her argümanda tek ve kesin bir yargı olmalıdır.

9. Her basamaktaki argümanlar bir önceki basamakta bulunan argümandaki yargılarla ilişkilidir. Örneğin; 2Aa kutusunda belirtilen yargı, 2B veya 2Ca kutularına değil doğrudan 2A argümanına ve dolaylı olarak ana yargıya yönelik olabilmektedir.

10. Destek, itiraz ve ek bilgi argümanlarının daha anlaşılır olabilmesi için argüman haritasında destek argüman kutucukları yeşil; itiraz argüman kutucukları kırmızı ve ek bilgi argüman kutucukları turuncu renkte belirtilmiştir.

11. Argüman haritası uygulamasında önemli olan öğrenciyi doğru bilgiye götürmek değil, her bilginin sorgulanabileceğini göstermektir.

### **Eleştirel Düşünme Ölçeği**

Araştırmada, Argüman haritasının eleştirel düşünme becerisine olan etkisini ölçmede, çalışma yapılacak okul düzeyine en uygun olan Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır (Görücü, 2014). Görücü tarafından geliştirilen 17 maddelik Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin boyutlarının isimleri ve güvenilirlikleri Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği Boyutlarının İsimleri ve Güvenirlikleri

Boyutlar	Boyut Adı	Madde Sayısı	Maddeler	Güvenirlik
1.Boyut	İletişim	4	5,6,8,17	0,455
2.Boyut	Doğruyu arama	6	1,3,7,10,13,14	0,580
3.Boyut	Öz güven	3	2,12,16	0,665
4.Boyut	Önyargı	4	4,9,11,15	0,632

5'li likert tipi ölçeğin seçenekleri; tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum şeklinde oluşturulmuştur.

Ölçeğin boyutlara ait madde örnekleri tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin Boyut-Madde Örnekleri

Boyutlar	Boyut Adı	Madde
----------	-----------	-------



1.Boyut	İletişim	Bana sorulan sorulara anlaşılır bir şekilde cevap veririm.
2.Boyut	Doğruyu arama	Her zaman düşünerek hareket ederim.
3.Boyut	Öz güven	Doğru kararlar veremem diye sürekli endişe duyarım.
4.Boyut	Önyargı	Önemli kararları başkalarının vermesinin daha iyi olacağına inanırım.

### ***Türkçe Başarı Testinin Geliştirilmesi***

Araştırmada başarı testinin 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci döneminde uygulanması planlandığından test geliştirme sürecinde 2019 Türkçe dersi öğretim programından faydalanılmıştır. Araştırma Şanlıurfa/Birecik ilçesinde yapıldığından buradaki ilkokullarda kullanılan 4. sınıf Türkçe ders kitabı temel alınmış olup Türkçe başarı testinin kapsamı da birinci dönemle sınırlandırılmıştır.

Türkçe başarı testi için Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 20 soruluk çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Testin KR-20 güvenilirliğin 0,652, ortalama gücünün 0,556 ve ortalama ayırt ediciliğinin 0,530 olduğu görülmektedir. Buna göre Türkçe başarı testi “yüksek” düzey güvenilirliğe, “orta” düzey güclüğe ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahiptir.

4. Sınıf Türkçe dersi ilk dönem temaları sırasıyla Çocuk Dünyası, Milli Mücadele ve Atatürk, Erdemler'den oluşmaktadır. Yirmi sorudan oluşan Türkçe başarı testinin puanlaması öğrencilerin doğru yaptıkları her soru için “1” puan, yanlış yaptığı sorular ise “0” puan olacak şekilde kodlanmıştır.

### ***İşlem***

Argüman haritası uygulamasının Türkçe dersinde yapılmasına karar verilmiştir. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında birinci dönem 3 tema yer almaktadır. Uygulama birinci dönemi kapsadığı için argüman haritası uygulamasında bu 3 temada bulunan toplam 16 okuma, dinleme, serbest okuma metni, şiir ve tema değerlendirme soru metni seçilmiştir. Her metinden metnin ana düşüncesine uygun olacak şekilde bir cümle oluşturulmuştur. Tablo 2.3'te tema, konu ve argüman haritası ana metin bilgileri verilmiştir.

Tablo 2.3. Tema, Konu ve Argüman Haritasının Ana Metinleri

Tema	Konu	Argüman Haritası Ana Metni
Çocuk Dünyası	Kuş Çocuk	İnsanlar uçamaz!
	Arkadaşlık	Sadece insanlar arkadaş olur.
	Rafadan Tayfa ile Sokak Oyunları	Ev oyunları sokak oyunlarından daha eğlencelidir.
	Halay	Halay çekmek eğlencelidir.
	Gül Ağacı Çay Bahçesi'nden Hacivat Karagöz'e	Çocukken her şey daha güzeldir.
Millî Mücadele ve Atatürk	Tema Değerlendirme Çalışmaları (Sesini İsteyen Kurbağa)	Kurbağa'nın sesini evdeki adam aldı.
	Müstecip Onbaşı	Çok istediğin bir şeyi elde etmek için büyük çaba gösterirsen onu mutlaka elde edersin.
	Başkomutan Mustafa Kemal	Millî Bayramlarda, kazanılan zaferler kutlanır.
	Beni de Tanık Olarak Göster	Hoşgörü, insanları tartışmadan uzak tutar.

Tablo 2.3. Tema, Konu ve Argüman Haritasının Ana Metinleri (Devamı)

Millî Mücadele	Tema Değerlendirme Çalışmaları (Atatürk'ün	İyi bir lider doğayı sevmelidir.
----------------	--	----------------------------------

ve Atatürk	Doğa Sevgisi)	
	Leylek ile Tilki	Ön yargılar ilişkileri olumsuz etkiler.
	Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun	Kendine karşı dürüst olmayan başkasına karşı da dürüst olamaz.
	Sevgi Çelengi	Sevginin dili yoktur.
Erdemler	Beş Kuruşun Ağırlığı	Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.
	Küçük Fare ile Aslan	Kimseyi küçük görmemeliyiz.
	Tema Değerlendirme Çalışmaları (Dostluk)	Çevremizdeki varlıkların ve insanların çeşitli olması, çeşitli dostluklar oluşmasını sağlamıştır.

Uygulama sürecinde argüman haritasının sınıf tahtasında tüm öğrencilerin katılımıyla oluşturulmasına karar verilmiştir. Uygulama örneğine Ek-1'te yer verilmiştir. Öğretmen ana metni tahtanın üst köşesine yazmış ve öğrencilerden yorumlamasını istemiştir.

Uygulama akış şemasına Tablo 2.4'te yer verilmiştir.

Tablo 2.4. Uygulama Sürecine İlişkin Akış Şeması

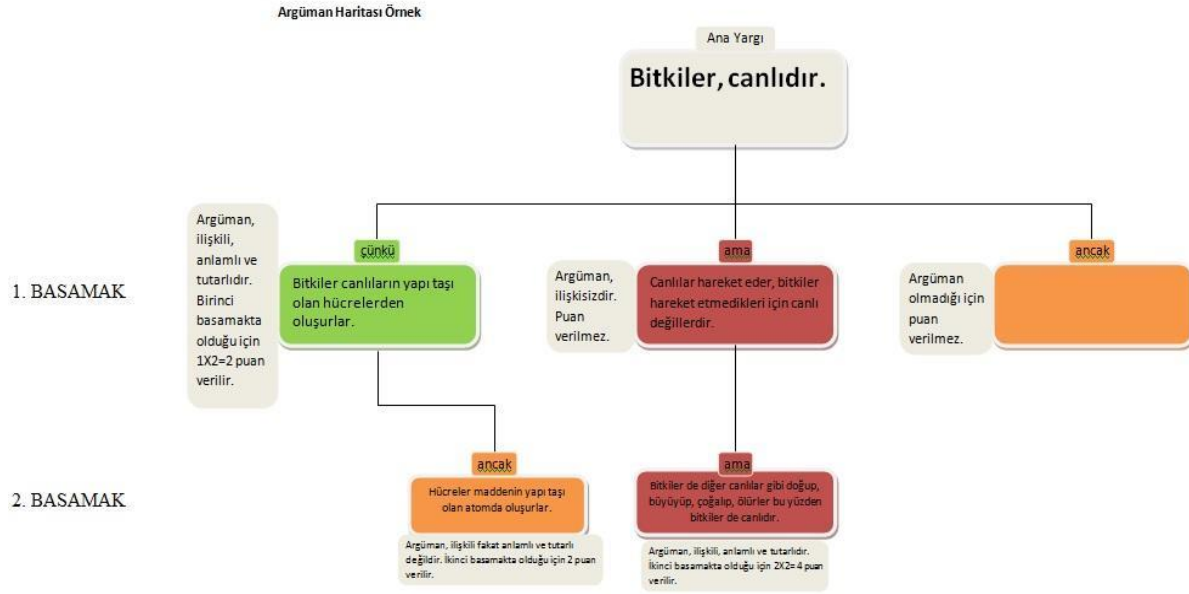
Haftalar	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Hafta	Ön testin uygulanması. Uygulama hakkında bilgi verilmesi.	Ön testin uygulanması. Normal eğitim.
2 -17. Hafta	Argüman haritası destekli eğitim verilmesi.	Normal eğitim verilmesi.
18. Hafta	Son testin ve başarı testinin uygulanması.	Son testin ve başarı testinin uygulanması.

### **Verilerin Analizi**

Bu kısımda sırasıyla argüman haritaları, eleştirel düşünme ölçeği ve Türkçe başarı testinden elde verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

### **Argüman Haritalarının Analizi**

Argüman haritalarının analizinde araştırma için geliştirilen rubrik kullanılmıştır. Geliştirilen rubrik Ek-2'de belirtilmiştir. Argüman haritası puanlaması şu şekilde yapılmaktadır: Argüman haritası puanlaması argümanın hangi basamakta olduğuna göre değişir. Argüman var ama üst basamakla anlamlı ve tutarlı bir ilişki için yeterli kanıt yoksa basamak değeri kadar puan verilir (Argüman 1. Basamakta ise 1 puan, 2. Basamakta ise 2 puan verilir). Argüman var ve üst basamakla anlamlı ve tutarlı bir ilişkisi var ise basamak değerinin iki katı kadar puan verilir (Argüman birinci basamakta ise 2, ikinci basamakta ise 4 puan verilir). Argüman haritası 4. sınıf seviyesinde olacağından argümanların anlamlı ve tutarlı bir ilişkide olmasında bilimselliğe bakılmaz. Argüman yoksa veya argüman üst basamaktaki argümanla ilişkisiz ise puan verilmez. Argüman haritasındaki tüm argümanlar bir üst argümanla ilişkili ise argüman haritasının son basamak değeri kadar (Argüman haritası 3 basamaklı ise 3 puan) puan eklenir. Argüman haritasındaki tüm argümanlar bir üst argümanla ilişkili, anlamlı ve tutarlı ise argüman haritasının son basamak değerinin iki katı kadar (Argüman haritası 3 basamaklı ise  $3 \times 2 = 6$  puan) puan eklenir. Argüman iki ayrı kişi tarafından puanlanır ve karşılaştırılır. İki puan arasında %80 ve üzerinde benzerlik aranır. Benzerlik %80'in altında kalırsa puanlama tekrarlanır. Şekil 2.2'de örnek argüman haritası verilmiştir;



Şekil 2.2. Örnek Argüman Haritası

### Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Analizi

Araştırmada hesaplanan ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,69'dur. Veriler excel programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına eleştirel düşünme becerileri testi ölçeğinin Ön test ve son test sonuçlarının verilerin analizi için SPSS 21 programı kullanılmıştır.

Test sonuçlarının normal dağılım göstermemesi ve örneklem sayısının az olması sebebiyle parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Gruplara ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ve grup içinde testlerin karşılaştırılması için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Sonuçlar  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### Türkçe Başarı Testinin Analizi

Türkçe başarı testinin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda argüman haritası kullanımının Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi başarısına bir katkısı olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Ön Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin ön test sonuçlarına ait veriler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Ön Test Verileri

Grup	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Puan	Minimum Puan		Maksimum Puan		Ortalama	
Ölçek	45	47	65	71	54,16	55,96

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Ön Test Verileri (Devamı)

Doğruyu arama	12	19	30	28	21,64	22,96
Öz güven	5	4	14	13	8,64	7,2
Ön yargı	5	7	15	18	10	10,84
İletişim	6	10	20	20	13,88	14,96

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları incelendiğinde iki grubun da minimum, maksimum ve ortalama puanları yönünden benzer puanlar aldığı görülmektedir. Bu durum, araştırma öncesinde iki grubun da eleştirel düşünme beceri düzeyinin çok yakın olduğunu göstermektedir. Özellikle ölçek ortalama puanlarına bakıldığında iki grubun da eleştirel düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Ön Test Puanlarının Gruplar Arasındaki Değişime Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	U	p
Öntest	Deney	25	23,36	584,00	259.000	0,298
	Kontrol	25	27,64	691,00		
	Toplam	50				

Tablo 3.2 incelendiğinde iki grubun ortalamaları birbirine yakın olmakla beraber deney grubu ile kontrol grubu arasında eleştirel düşünme beceri düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı ( $p=0,298>0,05$ ) sonucuna varılmıştır.

### ***Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Ön Test -Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular***

Kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin ön ve son test sonuçlarına ait veriler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Ön ve Son Test Verileri

Kontrol Grubu	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Puan	Minimum Puan		Maksimum Puan		Ortalama	
Ölçek	47	49	71	85	55,96	62,12
Doğruyu arama	19	20	28	30	22,96	24,2
Öz güven	4	6	13	15	7,2	8,88
Ön yargı	7	9	18	20	10,84	13,24
İletişim	10	10	20	20	14,96	15,08

Tablo 3.3 incelendiğinde kontrol grubu ön ve son test ölçek minimum puanları arasında 2 puanlık bir artış görülürken ölçek maksimum puanları arasında 14 puanlık bir artış olmuştur. Ölçek boyutları minimum, maksimum ve ortalama puanları arasında en fazla 2,4(10,84-13,24) puanlık bir artış olmuştur. Bu durum, kontrol grubunun ölçek boyutları açısından ön ve son test puanları arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Ölçek ön ve son test ortalama puanları arasında 6,16 puanlık (55,96-62,12) bir artış olmuştur. Ölçek ortalama puanındaki 6,16 puanlık artış, kontrol grubunun eleştirel düşünme beceri düzeyinde önemli bir artış olduğunu göstermekle birlikte son test ortalama puanı 62,12 olduğu için ölçek notu ön testte olduğu gibi “iyi” olarak kalmıştır. Ön ve son test tüm puanlarda artış olmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçları açısından eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	Z	p
Ön test-Son test	Negatif Sıra	8	7,50	60,00	2,573	
	Pozitif Sıra	16	15,00	240,00		0,01
	Eşit	1				
	Toplam	25				

Tablo 3.4 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri bakımından ön test ve son test puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir farkın( $p=0,01<0,05$ ) olduğu sonucuna varılmıştır.

### ***Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular***

Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin ön ve son test sonuçlarına ait veriler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Ön ve Son Test Verileri

Deney Grubu	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Puan	Minimum Puan		Maksimum Puan		Ortalama	
Ölçek	45	46	65	78	54,16	67,8
Doğruyu arama	12	20	30	30	21,64	25,24
Öz güven	5	6	14	15	8,64	11,52
Ön yargı	5	9	15	19	10	15,24
İletişim	6	11	20	20	13,88	16,16

Deney grubu ön test ve son test boyutların puanları incelendiğinde; öz güven boyutu ön test minimum ve maksimum puanları ile son test minimum ve maksimum puanları arasında sadece 1'er puanlık bir artış olmuştur. Doğruyu arama ve iletişim boyutları ön test - son test minimum puanları arasında önemli bir artış görülürken ön ve son test maksimum puanları aynı çıkmıştır. Ön ve son test minimum ve maksimum puanlarının her ikisinde de önemli bir artış olan tek boyut ön yargı boyutudur. Ön yargı boyutu ön ve son test minimum (6-11) ve maksimum (15-19) puanlarında 4 puanlık bir artış olmuştur.

Boyutların ortalama puanları incelendiğinde; tüm boyutlarda artış olmuştur. Ölçek ön test puanı 54,16 iken son test puanı 13,64'lık bir artışla 67,8 olmuştur. Bu sonuca göre ölçek notu "iyi" olarak kalmıştır. Kontrol grubunda olduğu gibi deney grubunda da ön test puanlarına göre tüm son test puanlarında artış olmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarına göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	Z	p
Ön test-Son test	Negatif Sıra	2	4,00	8,00	4,159	0,00
	Pozitif Sıra	23	13,78	317,00		
	Eşit	0				
	Toplam	25				

Tablo 3.6 incelendiğinde argüman haritası kullanımı sonucunda deney grubu öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri bakımından ön ve son test puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir farkın ( $p=0,00<0,05$ ) olduğu sonucuna varılmıştır.

### **Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular**

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin son test sonuçlarına ait veriler Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Son Test Verileri

Grup	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Puan	Minimum Puan		Maksimum Puan		Ortalama	
Ölçek	46	49	78	85	67,8	62,12
Doğruyu arama	20	20	30	30	25,24	24,2
Öz güven	6	6	15	15	11,52	8,88
Ön yargı	9	9	19	20	15,24	13,24
İletişim	11	10	20	20	16,16	15,08

Deney ve kontrol grubunun son test puanları boyutlar açısından incelendiğinde; doğruyu arama ve öz güven boyutları minimum (20-6) ve maksimum (30-15) puanları tamamen aynı iken ön yargı boyutunun minimum puanları aynı (9) maksimum puanları da 1 puan (19-20) kontrol grubu lehine farklıdır. İletişim boyutunda ise minimum puanlarda deney grubu 1 puan (11-10) fazla iken maksimum puanlarda iki grubun da puanları (20) eşittir. Boyutların ortalama puanları incelendiğinde tüm puanlar deney grubu lehine fazla olmakla beraber iki grup arasında önemli bir farklılık görülmemiştir. Yalnızca öz güven boyutunda deney grubu ortalaması (11,52) kontrol grubu ortalamasından (8,88) önemli derecede (2,64 puan) farklılaşmıştır. Deney ve kontrol grubu ilk puanları incelendiğinde; minimum puanları yakın (46-49) olmakla birlikte maksimum puanları arasında kontrol grubu lehine 7 puanlık (78-85) önemli bir fark vardır. Ölçek ortalamalarında ise deney grubu 67,8 puan iken kontrol grubu 62,12 puan olup aradaki 5,68 puanlık değer deney ve kontrol grubu ölçek puanlarında deney grubu lehine önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonuçlarına göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Son Test Puanlarının Gruplar Arasındaki Değişime Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ranks						
	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	U	p
Son Test	Deney	25	31,28	782,00	168.000	,005
	Kontrol	25	19,72	493,00		
	Toplam	50				



Tablo 3.8 incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasında eleştirel düşünme beceri düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu ( $p=0,005<0,05$ ) sonucuna varılmıştır. Buradan yola çıkarak ilkökul 4. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde argüman haritası uygulamasının eleştirel düşünme becerisini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında kontrol grubuna argüman haritası uygulanmamış olmasına rağmen eleştirel düşünme becerisinde bir miktar artış olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların eleştirel düşünme becerisine olumlu yönde etki etmesidir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Geliştirdikleri Argüman Haritalarının Yapısına Ait Bulgular**

Deney grubundaki öğrencilerin geliştirdikleri argümanların yapısını incelemek ve geliştirilen argümanların gelişimini ortaya koyabilmek için argüman haritalarına rubrik uygulanmıştır. Argüman haritaları ile ilgili ayrıntılar;

Argüman haritalarına ait puan durumu ve argüman sayıları Tablo 3.9'da belirtilmiştir.

Tablo 3.9. Argüman Haritalarına Ait Puan Durumu ve Argüman Sayıları

S. No	Konu	Argüman Haritası Ana Metni	Puan	Destek	İtiraz	Ek bilgi	Toplam Argüman
1	Kuş Çocuk	İnsanlar uçamaz!	20	3	3	3	9
2	Arkadaşlık	Sadece insanlar arkadaş olur.	26	3	3	4	10
3	Rafadan Tayfa ile Sokak Oyunları	Ev oyunları sokak oyunlarından daha eğlencelidir.	26	4	4	3	11
4	Halay	Halay çekmek eğlencelidir.	14	2	3	3	8
5	Gül Ağacı Bahçesi'nden Hacivat Karagöz'e	Çocukken her şey daha güzeldir.	30	4	3	3	10
6	Tema Değerlendirme Çalışmaları (Sesini İsteyen Kurbağa)	Kurbağa'nın sesini evdeki adam aldı.	28	4	4	4	12
7	Müstecip Onbaşı	Çok istediğin bir şeyi elde etmek için büyük çaba gösterirsen onu mutlaka elde edersin.	46	4	5	4	13
8	Başkomutan Mustafa Kemal	Milli Bayramlarda, kazanılan zaferler kutlanır.	38	3	3	3	9
9	Beni de Tanık Olarak Göster	Hoşgörü, insanları tartışmadan uzak tutar.	42	4	4	4	12
10	Tema Değerlendirme Çalışmaları (Atatürk'ün Doğa Sevgisi)	İyi bir lider doğayı sevmelidir.	52	4	5	4	13
11	Leylek ile Tilki	Ön yargılar ilişkileri olumsuz etkiler.	36	5	2	3	10
12	Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun	Kendine karşı dürüst olmayan başkasına karşı da dürüst olamaz.	38	6	4	0	10
13	Sevgi Çelengi	Sevginin dili yoktur.	44	8	1	3	12

Tablo 3.9. Argüman Haritalarına Ait Puan Durumu ve Argüman Sayıları (Devamı)

14	Beş Kuruşun Ağırlığı	Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.	32	5	3	4	12
15	Küçük Fare ile Aslan	Kimseyi küçük görmemeliyiz.	37	5	2	3	10
16	Tema Değerlendirme Çalışmaları (Dostluk)	Çevremizdeki insanların çeşitli olması, çeşitli dostluklar oluşmasını sağlamıştır.	66	4	5	6	15
			Toplam	68	54	54	176

Argüman haritaları uygulama sürecinde puan durumu düzenli olmamakla birlikte artış göstermiştir. 16 argüman haritasında toplamda 176, ortalama 11 argüman kullanılmıştır. Argüman sayısı aynı kalırken argüman haritasının puanlarından artış olması geliştirilen argümanların süreç ilerledikçe geliştiğini göstermektedir. Öğrenciler 68 argümanla en fazla destek argümanı üretmişken itiraz ve ek bilgi argümanlarından 54'er adet üretmiştir.

### **Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Testi Sonuçlarına Ait Bulgular**

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe başarı testi sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Türkçe Başarı Testi Puanlarının Gruplar Arasındaki Değişime Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	Z	P
Puan	Kontrol Grup	25	23,76	594,00	848	0,396
	Deney Grup	25	27,24	681,00		
	Toplam	50				

Tablo 3.10 incelendiğinde deney ve kontrol grubu Türkçe başarı testi sonuçları bakımından anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,396>0,05$ ) anlaşılmıştır.

Buradan yola çıkarak ilkököl 4. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde argüman haritası uygulamasının Türkçe dersi başarısına anlamlı etki etmediği sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi olarak argüman haritası uygulama sürecinde amaç, Türkçe dersi kazanımlarını öğrenciye kazandırmak değil öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya sevk etmektir.

## **TARTIŞMA**

Alanyazında argümantasyon yönteminin ve argüman haritalamasının eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır: Dwyer (2012), argüman haritasının eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemiş ve argüman haritası kullanımının eleştirel düşünme becerisini arttırdığı sonucuna varmıştır. Bunun yanında argüman haritası kullanımının öğrenme motivasyonu ve biliş ihtiyacı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Nitekim bu araştırmada da argüman haritası kullanımının Türkçe Dersi başarısına kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmıştır. Çalışkan (2009), çalışmada eleştirel düşünme becerisi yüksek olan öğrencilerin nispeten daha düşük olan öğrencilere göre akademik başarı ortalamaları ve kavramları anlama becerilerinin daha yüksek oldukları belirtmesine rağmen bu çalışmada olduğu gibi eleştirel düşünebilmek her zaman başarıya yansımaz. Eleştirel düşünme becerisi yüksek olan bir öğrenci MEB müfredatına göre başarılı olmayabilir. Bu sebeple ders başarısını ve düşünme becerilerini ayrı ayrı değerlendirmekte fayda vardır.

Gelder (2002), bu zamana kadar toplanan verilerin bilgisayar destekli argüman haritalama yaklaşımlarının geleneksel yöntemlerden önemli ölçüde daha etkili olduğunu belirterek argüman haritasının önemine dikkat çekmiştir. Alanyazında argüman haritası çalışmaları daha çok bilgisayar destekli iken bu çalışma normal sınıf ortamında yazı tahtasında argüman haritası kullanılmıştır. Her ne kadar argüman haritasının gelişiminde ve popülerlik kazanmasında argüman haritalarının bilgisayar tabanlı kullanıma olanak vermesi olduğunu unutmamak gerekse de bu araştırmanın gösterdiği üzere daha elverişsiz koşullarda bile argüman haritası kullanmak mümkündür.

Argümantasyon ve argüman üzerine yapılan 312 araştırma incelendiğinde bu yöntemin daha çok ortaokul, lise ya da üniversite öğrencileriyle yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Gerek öğrencilerin eğitim düzeylerinin düşük olması gerekse öğrencilerde argüman geliştirmeye yetecek kadar bilgi birikiminin olmadığını düşünmeleri sebebiyle ilkokulda argüman ve argümantasyon üzerine 13 araştırma yapılmıştır. Bunun yanında argüman haritası üzerine ise yapılan çalışma sayısı sadece 3'tür. Bu 3 araştırmadan sadece 2'si ilkokul düzeyindedir. Dahası Fen Bilimleri alanında 168 araştırma varken bu araştırma, Türkçe alanında yapılan tek araştırmadır. Öğrenciler her ne kadar anlamını bilmese de gündelik hayatta bilimsel olmayan argüman oluşturmaktadır. Bu araştırma öğrencilere hem argüman oluşturma sürecinde farkındalık kazandırma hem de ilkokuldan itibaren argümantasyon sürecini kullanan öğrencilerin daha sonraki eğitim kademelerinde argümantasyonu Türkçe dersi haricindeki derslerde de rahatlıkla kullanabilmeleri açısından önemlidir.

Argümantasyon Argümantasyon temelli öğretim sürecinde, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, akademik başarıları ve tartışma becerileri vb. alanlarda olumlu yönde artış olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Nemet ve Zohar, 2002; Tatar, 2006; She ve Yeh, 2010; Irish, 2012; Uluay, 2012; Memiş, 2014; Öğreten ve Uluçınar, 2014; Demirel, 2016). Bu ve buna benzer çalışmaları incelediğimizde argümantasyon yöntemi kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve farklı becerileri alanlarına da olumlu yönde etki sağladığı görülmektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada öncelikle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin yapılan ön testte gruplar arasında eleştirel düşünme beceri düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulguya göre iki grup da eleştirel becerisi bakımından birbirine benzerdir. Çalışmanın devamında kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin ön ve son test uygulanmış ve bu testin sonuçlarına göre incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri bakımından ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmıştır. Buradan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin argüman haritası odaklı sürece dahil olmamalarına rağmen eleştirel düşünme becerilerinde artış olması gerek Türkçe dersinde gerekse diğer derslerde görülen eğitimlerin eleştirel düşünme becerisine pozitif yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Çalışmada daha sonra deney grubundaki öğrencilere uygulanan ön ve son test sonuçları incelendiğinde olumlu yönde anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu durumda argüman haritası kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Son olarak deney ve kontrol öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için son test uygulanmış ve bu testin sonuçları incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasında eleştirel düşünme beceri düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan yola çıkarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde argüman haritası uygulamasının eleştirel düşünme becerisini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada oluşturulan argüman haritaları incelendiğinde; düzenli olmamakla beraber argüman haritası oluşturma puanlarında ve argüman sayısında artış gözlenmiştir. En fazla "destek" argümanı oluşturulurken en az "ek bilgi" argümanı oluşturulmuştur. Öğrencilerin bilgi birikiminde artış yaşanması halinde "ek bilgi" argümanlarında da artış yaşanacağı

düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubu Türkçe başarı testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu puanları arasından anlamlı bir farkın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Buradan yola çıkarak argüman haritası kullanımının eleştirel düşünme becerisine olumlu yönde etki ettiği fakat Türkçe ders başarısına anlamlı düzeyde etki etmediği söylenebilir.

Bu sonuçlara göre Türkçe dersinde deney grubunda argüman haritası kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde kontrol grubundaki müfredata odaklı öğretime göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani araştırmanın sonucuna göre argüman haritası kullanımı eleştirel düşünme becerisini arttırmaktadır.

Araştırmacıya yönelik olarak, Argümantasyona ve argüman haritasına yönelik yapılacak çalışmalarda bağımlı değişkene etki eden bağımsız değişkenleri en aza indirmek için eğitim - öğretim süreci içinde değil de süreç dışında bir çalışma yürütülebilir. Örneğin, yaz tatili gibi. Bunun yanında eğitim - öğretim süreci içinde yapılan çalışmalarda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ders veren öğretmenler farklı olacağından tek gruplu deney (sadece deney grubu ile çalışma) yapılabilir. Böylelikle öğretmen etkisi ortadan kaldırılmış olacaktır. Benzer çalışmaların yetişkinler üzerinde yapılması oluşturulan argümanların daha karmaşık ve akılcı olmasını sağlayabilir. Bunun için Halk Eğitim Merkezlerinde gönüllü kursiyerler ile çalışma yürütülebilir. Argüman haritası kullanımının 21. Yüzyıl becerilerine olan etkisinin incelenebileceği araştırmalar yapmak da alan yazın açısından önemli gelişme sağlayacaktır.

Uygulamaya dönük olarak, sınıf ortamında yapılacak çalışmalar için yeterli süre olduğu takdirde seçmeli derslerde veya serbest etkinlik zamanlarında uygulama programı oluşturularak deney ve kontrol grubu için birebir araştırmacı etkin katılım sağlayabilir. Yeterli süre ve bütçe ile bilgisayar - Web tabanlı bir uygulama(Kahoot!, arguman.org vb.) kullanılıp akıllı tahtada tüm öğrencilerin tabletler eşliğinde uygulamaya katılmaları sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

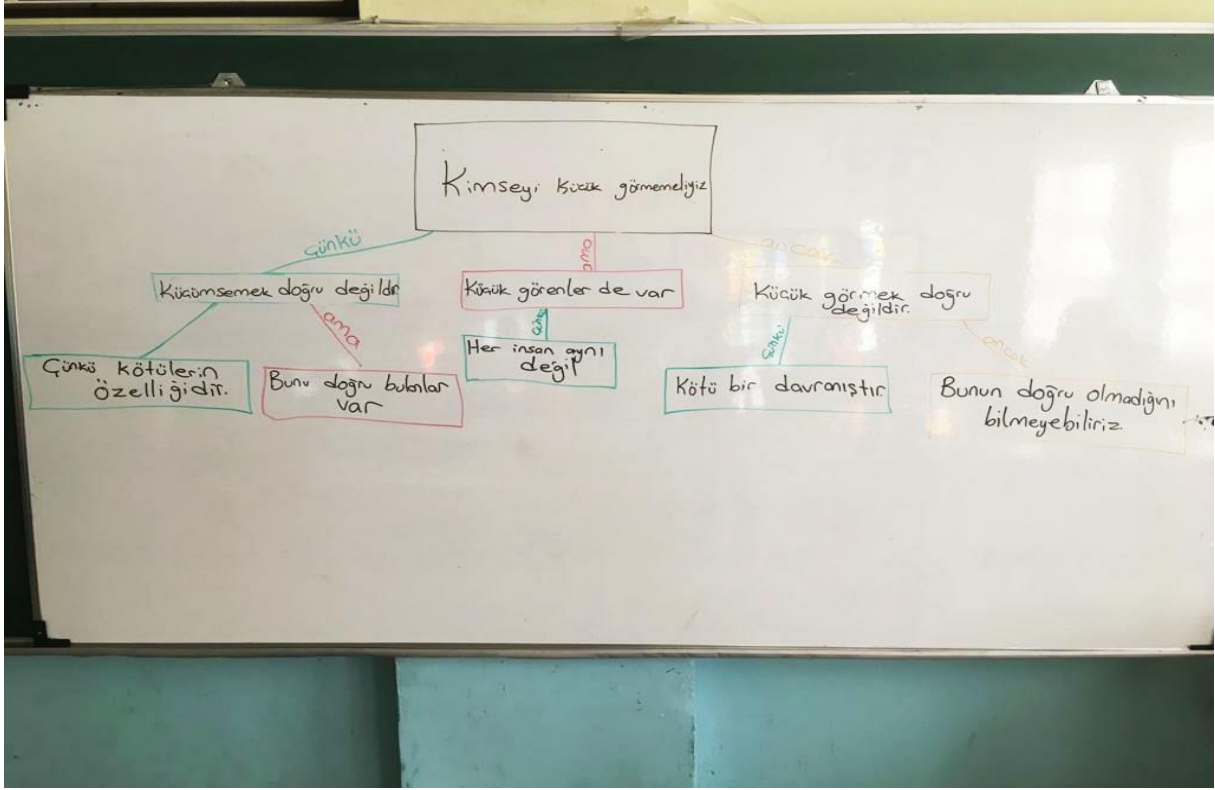
- Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Andrews, R. (2005). *Models of argumentation in educational discourse*. Text, 25(1), 107-127.
- Aybek, B., ve Çelik, M. (2007). Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin (W-GEAYGÖ) Üniversite ikinci Üçüncü Ve Dördüncü Sınıf İngilizce Bölümü Öğretmen Adayları Üzerindeki Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 101-112.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Botley, S. P., (2014). Argument structure in learner writing: *A corpus-based analysis using argument mapping*. 32, 45-77.
- Braund, M., Scholtz, Z., Sadeck, M. & Koopman, R. (2013). First steps in teaching argumentation: A South African study. *International Journal of Educational Development*, 33, 175-184.
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the different and do they matter?. *Higher Education*, 62(3), 279-301
- Demirel, R. (2016). Argümantasyon Destekli Öğretimin Öğrencilerin Kavramsal Anlama ve Tartışma İstekliliklerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1087-1108.
- Dwyer, C.P., Hogan, M.J. & Stewart, I. Metacognition Learning (2012) 7:219. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9092-1>
- Erduran, S. and Jimenez Alexandre, M.P. (2007). Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research. *Springer Science*.
- Ergin, B. (2013). *Tartışma yöntemine dayalı etkinliklerin sınıf öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş (Gd) besinlere ilişkin risk algılarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman
- Facione, P., A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*.

- Facione, P.,A., (2011). Critical thinking: What it is andwhy it counts: Erişim: [http://www.student.uwa.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf](http://www.student.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf), Erişim Tarihi: 15.05.2019
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gültepe, N. (2011). *Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halpern, D.F. (1989). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harrell, M. (2011). Argument diagramming and critical thinking in introductory philosophy. *Higher Education Research& Development*, 30(3), 371-385.
- Harrell, M. & Wetzal, D. (2013). Improving first-year writing using argument diagramming. *Cognitive Science Society*.pp. 2488-2493
- Hoffmann, M. & Paglieri, F. (2011). *Cognitive effects of argument visualization tools*.
- Hsu, P. S., Van Dyke, M., Chen, Y., & Smith, T. J. (2015). Theeffect of a graph-oriented computer-assisted project-based learning environment on argumentation skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(1), 32-58.
- Irish, T. E. (2012). *Argumentation and equity in in quiry-based science instruction: reasoning patterns of teachers and students*. (Doctoral dissertation). Oregon State University.
- Kaya, O.N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 89-100.
- Kayhan, S., (2018). *Eleştirel düşünce*. 17 Kasım 2018. <http://www.hatayinternettv.com/makale/elestirel-dusunce-1218>. Erişim Tarihi: 16.05.2019
- Koçak, K. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının çözümler konusunda başarısına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Kuhn, D. andUdell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74, 1245-1260.
- Kuvaç, M., Koç, I., (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3 (2), 46-59. doi: 10.19128/turje.181081
- Memiş, E. K. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımı Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 400-418.
- Niu, H. (2016). *Pedagogical efficacy of argument visualization tools*. Doctoral dissertation, Education: Faculty of Education.
- Osborne, J. F. (2007). Science education for the twenty first century. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3 (3), 173-184.
- Öğreten, B., ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2014). Argümantasyona dayalı fen öğretiminin etkililiğinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(1), 75-100.
- Paul, R. W. And Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking-Concepts and Tools 5th. Edit. Foundation for Critical Thinking Press, Dillon Beach, CA 94929*.
- Scheuer, Oliver&Loll, Frank &Pinkwart, Niels&Mclaren, Bruce. (2010). Computer-supported Collaborative Learning. 5. 43-102 10.1007/s11412-009-9080-x
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tonus, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Toulmin, S. (1958). *Theuses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2019). *Türk Dil Kurumu güncel sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Yeh, K.H. and She, H.C. (2010). On-line synchronous scientific argumentation learning: Nurturing students' argumentation ability and conceptual change in science context. *Computers and Education*, 55(2), 586-602.
- Yerrick, R. K. (2000). Lower tarch science students' argumentation and open inquiry instruction. *Journal of Reserch in Science Teaching*, 37, 807-838.



## Ekler

### Ek-1 Argüman Haritası Tahtada Uygulama



### Ek-2 Rubrik

		Argüman yok	Argüman var	Argüman var	Toplam
		ilişkisiz	yetersiz ilişki	ilişkili, anlamlı ve tutarlı	Toplam(Tüm argümanlar ilişkili ise son basamak değeri; ilişkili, anlamlı ve tutarlı ise son basamak değerinin iki katı kadar eklenir.)
		0 puan	Basamak sırası kadar puan	Basamak sırasının iki katı kadar puan	
1. Bas.	destek				
	itiraz				
	ek bilgi				
2. Bas.	destek				
	itiraz				
	ek bilgi				
3. Bas.	destek				
	itiraz				
	ek bilgi				
4. Bas.	destek				
	itiraz				
	ek bilgi				
Toplam					



## Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutumları

### Attitudes of Special Education Teachers to the Use of Assistive Technology

Neslichan MİLİAZİM MEMET<sup>1</sup>

Şener ŞENTÜRK<sup>2</sup>

#### Öz

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışma betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye’de özel eğitim alanında görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 268 özel eğitim öğretmeni örnekleme oluşturmaktadır. Örneklem doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %63.4’u kadın, %36,6’sı erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin verilerinin elde edilmesinde “Kişisel Bilgi Formu” öğretmenlerin tutumlarını belirlenmesinde ise “Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada yardımcı teknolojilere yönelik tutum ölçeğinin güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .721 bulunmuştur. Bu oran araştırmanın ölçülmek istenen özelliği güvenilir bir şekilde ölçmeye hizmet ettiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Sonuç olarak, özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenirken, tutumlarının cinsiyet, hizmet içi eğitim alma ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği yaş değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Özel eğitim, özel eğitim öğretmeni, yardımcı teknoloji, tutum.

#### Abstract

This research was conducted to examine the attitudes of special education teachers towards the use of assistive technology. The study, which was carried out with the quantitative research method, was carried out in accordance with the Descriptive Survey model. The universe of the research consists of special education teachers working in the field of special education in Turkey in the 2020-2021 academic year. The sample consists of 268 special education teachers, who were determined by the easily accessible sampling method and participated in the study voluntarily. According to the sample, 63.4% of the teachers who constitute the study group are female and 36.6% are male. In the study, "Personal Information Form" was used to obtain data on teachers' personal information, and "Attitude Scale Towards Assistive Technologies" was used to determine teachers' attitudes. In the study, the reliability of the attitude scale towards assistive technologies was calculated and the Cronbach's Alpha reliability ratio was found to be .721. This ratio shows that the research serves to reliably measure the feature to be measured. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data obtained from the research. The data of the research were analyzed in terms of gender, in-service training, age and professional seniority variables. As a result, it was determined that the attitudes of special education teachers towards the use of assistive technology were high, while there was a significant difference in terms of gender, in-service training and professional seniority variables, but no significant difference was found in terms of age variable.

*Keywords:* Special education, special education teacher, assistive technology, attitude.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun-Türkiye, [neslichanmiliazimmemet@gmail.com](mailto:neslichanmiliazimmemet@gmail.com), orcid.org/0000-0001-5415-0424

<sup>2</sup> Doç.Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-Türkiye, [şener.senturk@omu.edu.tr](mailto:şener.senturk@omu.edu.tr), orcid.org/0000-0002-0672-7820

## GİRİŞ

Eğitim, dünyaya gelen her çocuğun fiziksel ya da zihinsel özellikler, cinsiyet, dil, din, ırk gibi değişkenlere bakılmaksızın sahip olduğu en temel haklardan biridir. Bunun yanı sıra hem fiziksel hem de zihinsel olarak birbirlerinden farklı potansiyellere sahip çocukların genel eğitim sürecinden istifade etme durumları da farklılık göstermektedir. Özellikle, çeşitli nedenler doğrultusunda gerek fiziksel özellikleri gerekse eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı ölçüde farklılık gösteren çocuklara sunulacak eğitim içeriğinin, öğretim yöntemlerinin özel olması gerekmektedir. Günlük hayatta karşılaşılan birçok kavram, duygu, davranış, öğrenme ve öğrenileni uygulama gibi becerileri öğrenme ve yerine getirmede zorluk yaşayan, zihinsel ve fiziksel gelişim süreçlerinin her aşaması beklenenin dışında hızlı ya da çok yavaş olan bireyler normal gelişim sürecinin dışında olup özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir (Ataman, 2011). Buradan hareketle özel eğitim, gelişimsel açıdan akranlarından farklı olan çocuklara yetersizliklerinin engel durumuna dönüşmesinin önüne geçen, bireylerin sosyal ve bağımsız olmalarını destekleyen beceriler ile sunulan eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Özel eğitim öğretmeni ise, Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB, 1997) yayınlanan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede; özel eğitim gerektiren kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yönetmelikleri ile bu bireylerin özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim hizmeti olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021).

Gelişim özellikleri, öğrenme alanları normalin dışında olan özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim süreçlerinin düzenlenmesi, bireyselleştirilmesi ve bireysel özellikleri doğrultusunda uyarlanması bireylerin eğitiminin etkililiği açısından önem taşımaktadır. Özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçları belirlenerek onlara doğru ve etkili eğitim hizmetinin sunulabilmesi için bireysel farklılıkları ele alınarak uygun eğitim içeriğinin planlanması, hazırlanması, sunulması ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının takibi sürekliliği açısından oldukça önemlidir (Ulutaşdemir, 2007; Diken ve Batu, 2015). Bir çocuğun aile ortamı dışında gelişimi ve öğrenmesine etki eden faktörlerden biri de eğitim ortamı dolayısıyla öğretmenlerdir.

Öğretmen, eğitim amaçlarını öğrencisine uygun hale getirmeli, öğretmesi gereken becerileri öğrencisinin düzeyine göre planlamalı ve uygulamalıdır. Öğretmenlerin meslek ve alan bilgileri, yeterlikleri ön plana çıkarken hedef kitlenin özel gereksinimli çocuklar olması yeterlikleri daha özellikli hale getirmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinden de öğrencisini tanıyan, gelişim özelliklerini takip eden, ihtiyaçlarını belirleyebilen, kendini sürekli yenileyen, alanında uzman ve motivasyonu yüksek kişiler olması beklenmektedir (Afat ve Çiçek, 2019). Bu nedenle özel eğitim öğretmenleri, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel gereksinimi olan bireylerin yeterlilikleri ve gelişim özelliklerini dikkate alarak uygun ortamlarda çalışan kişiler olarak tanımlanırlar (MEB, 2014).

Özel gereksinimi olan çocukların tanımları ve bireysel özellikleri ışığında eğitim planlamalarının oldukça titizlikle hazırlanmış ve bireye özgü olması gerekmektedir. Bu durumda özel eğitim öğretmenlerinin eğitim sürecini planlarken tek bir strateji ya da materyali kullanmasının eğitimin verimliliğini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarının belirlenip uygun eğitim programlarının oluşturulması, uygulanması, uygun ortamın hazırlanması ve materyallerin düzenlenmesi konusunda teknolojiden yararlanmak eğitim sürecinin verimli olmasında büyük önem taşımaktadır.

Özellikle yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yetersizliklerini telafi etmeyi amaçlayan araçlar olarak tanımlanan yardımcı teknolojiler, özel gereksinimi olan bireylerin akademik ve sosyal alanlarda bağımsızlıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır (Alnahdi, 2014). Bununla birlikte öğretmenlerin yardımcı teknolojiler konusunda gerekli bilgiye sahip olma, teknolojileri doğru kullanma, yardımcı teknolojileri ders planına entegre

edebilme ve yardımcı teknolojilere yönelik tutumları/yeterlilikleri gibi birçok faktör yardımcı teknoloji kullanımı ile verilen eğitimin kalitesini etkilemektedir.

Dünyadaki bilgi biriminin katlanarak artması, değişim hızı, teknolojik gelişmeleri beraberinde getirdiği ve teknolojinin insan hayatında günlük yaşantının bir parçası haline geldiği söylenebilir. Özellikle son iki yıllık dönemde tüm dünyayı tamamen etkisi altına alan Covid-19 salgını nedeniyle yeni normal olarak adlandırılan bu süreçte birçok meslek grubunun çalışma prensipleri ve en önemlisi eğitim öğretim stratejilerinde alışılmışın dışında bir yenilik söz konusu olmuştur. Eğitim sistemini de derinden etkileyen bu süreç, eğitimin en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenleri, teknolojiyi eğitim öğretim sürecine entegre etmeye zorlamıştır. Bu durumun muhataplarının özel gereksinimli çocuklar olması ise zorunluluğu daha da artırmaktadır. Buradan hareketle araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumları nedir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumları, cinsiyetlerine, yardımcı teknoloji konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **Araştırmanın Önemi**

Yardımcı teknolojiler, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin yetersizlik alanlarına göre yaşamını oldukça kolaylaştırmaya odaklanmaktadır. Yardımcı teknolojilerin etkili kullanımı, bu bireylerin hem sosyal yaşantıları hem akademik becerilerin hem de yaşamlarının bağımsızlaşmasına destek sağlamaktadır. Aynı zamanda yardımcı teknolojilerin, sınıf içi uygulamalarda öğretmene materyale ulaşması ve sınıfla paylaşması konusunda oldukça pratiklik sağladığı söylenebilir. Yardımcı teknolojilerin yararları oldukça fazla olsa da bu teknolojilerin kullanımını gerçekleştirecek olan hedef kitle öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımı konusunda sahip oldukları tutumlar eğitim verimliliğinin en önemli belirleyicilerinden birisidir. Bu kapsamda özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve tutumların cinsiyet, yardımcı teknolojilere yönelik hizmet içi eğitim alma, yaş mesleki kıdem değişkenleri açısından değerlendirilmesinin yerinde olacağı söylenebilir. Yardımcı teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesi ve yardımcı teknolojilerin özel gereksinimi olan bireylerin eğitimindeki önemini kavranması konusunda çalışmanın alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **YÖNTEM**

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını belirleyebilmek adına betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan yaklaşımdır (Büyüköztürk, vd., 2019).

### **Evren/Örnekleme**

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 yılı itibarıyla Türkiye genelinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından kendilerine ulaşılabilen ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 268 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Örnekleme doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %63,4'ü kadın, %36,6'sı erkeklerden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın pandemi sürecine denk gelmesi nedeniyle veriler, Google form üzerinden elde edilmiştir. Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacılar tarafından belirlenen, cinsiyet, yardımcı teknolojiyle ilgili hizmet içi eğitim alıp almama, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Öğretmenlerin, yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını belirlemek için de Aslan ve Kan (2017) tarafından geliştirilen "Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yaşam becerilerini kolaylaştırmak, bu becerilerini geliştirmek ve çevreleriyle olan etkileşimlerini arttırmak amacıyla kullanılan araç-gereç olarak tanımlanan yardımcı teknolojilere yönelik tutumları ortaya koymaktadır. 18 maddeden oluşan ölçek, "hiç katılmıyorum -1", "tamamen katılıyorum -5" seçenekleri ile 5'li likert olarak yapılandırılmıştır. Ölçek, "davranışsal bileşen (5 madde)", "duyuşsal bileşen (6 madde)", "bilişsel bileşen (3 madde)" ve yardımcı teknolojilere yönelik olumsuz ifadeleri yansıtan "olumsuz duygu bileşeni (4 madde)" 4 alt faktörden oluşmaktadır. Olumsuz bileşenler ters çevrilerek analiz edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Ölçekten elde edilecek yüksek puanlar yardımcı teknolojiye yönelik tutumların olumlu olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Bu araştırma için yardımcı teknolojilere yönelik tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik oranı .721 bulunmuştur. Bu oran, araştırmanın ölçülmek istenen özelliği güvenilir bir şekilde ölçmeye hizmet ettiği söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi SPSS for Windows 20.0 paket programı ile yapılmıştır. Yardımcı teknolojilere yönelik tutum ölçeği puanlarının dağılımının normalliği için yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testinde bütün alt faktörlerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda anlamlılık ,05 olarak kabul edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları olan Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1 ile +1.5 arasında değiştiği görülmüştür. George and Mallery (2010) Kurtosis değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında; Tabachnick and Fidell (2013) +1.5 ile -1.5 arasında; Hair ve ark. (2013) ise Skewness değerlerinin +1.0 ile -1.0 arasında olduğunda dağılımın normal olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda değerlerin -1.0 ile +1.5 arasında olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik testlerden t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Alt Faktörler	N	$\bar{X}$	Ortanca	Skewness	Kurtosis
Davranışsal	289	4,055	4,000	-,700	1,262
Duyuşsal	289	3,725	3,670	-,254	1,282
Olumsuz Olma	289	3,929	4,000	-,783	1,182
Bilişsel	289	4,167	4,000	-,532	1,020

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için uygulanan veri toplama araçlarının analizinden sonra elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin yardımcı teknoloji tutumları çeşitli demografik özellikler açısından incelenmiştir. Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### a. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	Alt Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	170	63,4
	Erkek	98	36,6
Hizmet içi eğitim	Evet	97	36,2
	Hayır	171	63,8
Yaş	20-30 Yaş	161	60,1
	31-40 Yaş	71	26,5
	41-50 Yaş	36	13,4
Mesleki kıdem	1-5 Yıl	149	55,6
	6-10 Yıl	59	22,0
	11-15 Yıl	42	15,7
	16-20 Yıl	18	6,7

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 268 özel eğitim öğretmeninden %63,4'lük oranla 170'i kadın, %36,6'lık oranında ise 98'inin erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yardımcı teknolojiler ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna bakıldığında, %36,2'lik (n=97) oranda bulunan öğretmenlerin hizmet içi eğitim aldıkları belirlenirken %63,8'lik (n=171) oranda çoğunluğun yardımcı teknolojilere ilişkin hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine bakıldığında 20-30 yaş aralığında olanların oranı %61,1'iken 31-40 yaş aralığının oranı %26,5 ve 41-50 yaş aralığının ise %13,4 olduğu görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda araştırma kapsamındaki yaş aralığındaki öğretmenlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Son olarak öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bakıldığında, %55,6'sının 1-5 yıl, %22,0'ının 6-10 yıl, %15,7'sinin 11-15 yıl ve %6,7'sinin 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

b. Araştırmanın amacına ilişkin bulgular:

Araştırmada katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda araştırmanın temel amacı olan "Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları nedir?" sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları

Alt Faktörler	$\bar{x}$	ss	Minimum	MaXimum
Davranışsal Bileşen	4,055	,538	2,00	5,00
Duyuşsal Bileşen	3,672	,446	2,00	5,00
Olumsuz Duygu Bileşeni	3,841	,736	1,00	5,00
Bilişsel Bileşen	4,099	,558	2,00	5,00

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeğinin alt faktörlerinden biri olan Davranışsal Bileşen faktöründen aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X}$ =4,055) ve standart sapmasının (ss=,538) olduğu görülmektedir. Davranışsal bileşen faktöründen alınabilecek en düşük puanın 2 ve en yüksek puanın 5 olduğu dikkate alındığında, ortalama puanın katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir. Duyuşsal Bileşen faktörünün puan ortalaması ( $\bar{X}$ =3,672) ve standart sapmasının (ss= ,446) olduğu görülmektedir. Bu durumda Duyuşsal faktörden alınabilecek en düşük 2 ve en yüksek 5 puan

olduğu göz önüne alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin puan ortalamalarının katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir. Olumsuz Duygu Bileşeni faktörünün puan ortalaması ( $\bar{X}=3,841$ ) ve standart sapmasının ( $ss=,736$ ) olarak bulunmuştur. Olumsuz duygu bileşeni faktöründen alınabilecek en düşük puanın 1 ve en yüksek puanın 5 olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin puan ortalamalarının katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir. Katılımcıların Bilişsel Bileşen faktöründen aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X}=4,099$ ) ve standart sapmasının ( $ss=,5578$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bilişsel faktörden alınabilecek en düşük puanın 2 ve en yüksek puanın 5 olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin puan ortalamalarının katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir.

### c. Araştırmanın Alt amaçlarına ilişkin bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere ilişkin tutumlarının cinsiyete, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Alt Bileşenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Davranışsal	Kadın	170	4,027	,559	266	-1,100	,273
	Erkek	98	4,102	,499			
Duyuşsal	Kadın	170	3,618	,447	266	-2,635	,009*
	Erkek	98	3,765	,431			
Olumsuz Duygu	Kadın	170	3,853	,671	266	364	,716
	Erkek	98	3,819	,839			
Bilişsel	Kadın	170	4,051	,553	266	-1,883	,061
	Erkek	98	4,184	,558			

\* $p<0,05$

Tablo 4'te yer alan, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarına ilişkin yapılan analizler incelendiğinde cinsiyet bakımından Duyuşsal Bileşen faktöründe ( $t=-2,635$ )  $p<,05$  Erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunurken diğerlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda grupların toplam tutum puan ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,765$ ) kadın öğretmenlere göre ( $\bar{x}=3,618$ ) daha olumlu teknolojik tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutumlarının Hizmet İçi Eğitimi Alma Değişkenine İlişkin t- Testi Sonuçları

Alt Bileşenler	Eğitim alıp almama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Davranışsal	Evet	97	4,206	,5127	266	3,553	,000*
	Hayır	171	3,968	,5342			
Duyuşsal	Evet	97	3,756	,4603	266	2,347	,020*
	Hayır	171	3,624	,4315			
Olumsuz	Evet	97	3,791	,8476	266	-,825	,410
	Hayır	171	3,868	,6650			
Bilişsel	Evet	97	4,117	,6308	266	,388	,699
	Hayır	171	4,090	,5137			

\* $p<0,05$

Tablo 5'te yer alan, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarına ilişkin veriler incelendiğinde yardımcı teknoloji kullanımı



ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu bakımından, Davranışsal bileşenler boyutunda ( $t=3,553$ )  $p<,05$  ve Duyuşsal bileşenler boyutunda ( $t=2,347$ )  $p<,05$  hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunurken diğerlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre Davranışsal bileşen boyutunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ( $\bar{X}= 4,206$ ), almayan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3,968$ ) daha olumlu teknolojik tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Yine Davranışsal bileşen boyutunda hizmet içi eğitim alan özel eğitim öğretmenlerinin ( $\bar{X}= 3,756$ ), almayan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3,624$ ) yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknolojilere İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Bileşenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Davranışsal	Gruplar arası	,034	2	,017	,059	,943
	Gruplar İçi	77,210	265	,291		
	Toplam	77,245	267			
Duyuşsal	Gruplar arası	,048	2	,024	,120	,887
	Gruplar İçi	53,015	265	,200		
	Toplam	53,063	267			
Olumsuz	Gruplar arası	,204	2	,102	,187	,830
	Gruplar İçi	144,290	265	,544		
	Toplam	144,493	267			
Bilişsel	Gruplar arası	,409	2	,205	,656	,520
	Gruplar İçi	82,698	265	312		
	Toplam	83,107	267			

Tablo 6 da verilen özel eğitim öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak yardımcı teknolojilere yönelik tutumların ölçekte bulunan tüm alt faktörler bakımından yapılan Varyans analizi sonucunda alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında yaş değişkeninin özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknolojilere İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Bileşenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	$\bar{x}$ (6-10 yıl)	$\bar{x}$ (11-15 yıl)
Davranışsal	Gruplar arası	,737	3	,246				
	Gruplar İçi	76,507	264	,290	,848	,469		
	Toplam	77,245	267					
Duyuşsal	Gruplar arası	1,643	3	,548				
	Gruplar İçi	51,420	264	,195	2,811	,040*	3,67	3,80
	Toplam	53,063	267					
Olumsuz	Gruplar arası	1,509	3	,503				
	Gruplar İçi	142,985	264	,542	,929	,427		
	Toplam	144,493	267					
Bilişsel	Gruplar arası	,560	3	,187				
	Gruplar İçi	82,547	264	,313	,597	,617		
	Toplam	83,107	267					

\* $p<0,05$

Tablo 7 de verilen özel eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Yardımcı Teknolojilere yönelik tutumları bakımından yapılan Varyans analizi sonucunda, duyuşsal bileşenler boyutunda ( $F=2,811$ )  $p<,05$  anlamlı fark bulunurken diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Duyuşsal bileşenler boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Testlerinden LCD testi neticesinde 11-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,80$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=3,67$ ) göre daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları görülmüştür.

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik tutumlarından elde edilen bulguların, mevcut kurumsal literatür desteği ile tartışılmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik tutumları incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin tutumları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve yardımcı teknolojilere ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama değişkenleri bazında değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar dikkate alınarak öğretmenlerin derslerinde yardımcı teknoloji kullanımı konusunda istekli oldukları söylenebilir. Kışla (2008) tarafından öğretmenlerin bilgisayar kullanımına ilişkin tutumları konusunda yapılan çalışmada, bilgisayarın eğitim ve öğretimde kullanılmasına yönelik öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Aslan (2017) ve Bahceci (2019) de özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarını konu alan çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya ilişkin yabancı literatürde de araştırma sonucunu destekleyen bulgular yer almaktadır. Chukwuemeka ve Samaila (2020) tarafından Nijerya'da yapılan, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin teknoloji algılarının araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılırken; Onivehu, Ohawuiro ve Oyeniran (2017) tarafından, öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına yönelik araştırmada da öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte, Demirok, Haksız ve Nuri (2019) tarafından, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yapılan özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ise ne olumlu ne de olumsuz düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Kutlu, Schreglmann ve Cinisli (2018) ise, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanımına ilişkin görüşlerine ilişkin çalışmada öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, alt amaçlardan biri olan yardımcı teknoloji kullanımında engel oluşturan faktörlerin, araç-gereçlerin maliyeti ve karmaşıklığı, okullarda öğrenciler için yeterli yardımcı teknoloji araçlarının bulunmaması, teknolojiler ile ilgili bilgi eksikliğinin ve okullarda araç gereçlerin bakımı için gereken teknik desteğin olmaması olduğu belirlenmiştir. Yardımcı teknolojinin kullanımı ile ilişkili en önemli destek stratejisi ile ilgili faktörler, eğitim desteğine erişim ve yardımcı teknolojinin kullanımı için teknik destek olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerinin olumsuz tutum sergilemelerine neden olan etkenlerin giderilmesi, bütçe desteği sağlanması, teknoloji kullanımına yönelik bilgi eksikliğinin giderilmesi ve gerekli araç gereçlerin temin edilmesi durumunda yardımcı teknolojilere yönelik tutumların ve eğitim niteliğinin olumlu yönde artacağı söylenebilir.

Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre teknoloji kullanımında daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Aslan (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunurken; Bahceci (2019) tarafından yapılan çalışmada, erkek öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada erkek öğretmenlerin daha olumlu tutum göstermiş olmalarının nedenleri arasında erkek

öğretmenlerin teknoloji ile etkileşimlerinin daha fazla olması ve yenilikçi düşüncülerinin etkili olduğu söylenebilir.

Hizmetiçi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının, yardımcı teknolojilere yönelik hizmet içi eğitim alan özel eğitim öğretmenlerinin almayan öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Eryiğit de (2021) öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin çalışmasında hizmet içi eğitim alan özel eğitim öğretmenlerinin, almayan öğretmenlere göre yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alanında yardımcı teknoloji konusunda yeterli düzeyde eğitim almadıkları ve kendilerini yeterli seviyede görmediklerini ifade etmişlerdir (Kutlu, 2017). Yardımcı teknolojilerin etkili kullanılmasında öğretmenlere verilecek kapsamlı hizmet içi eğitimlerin dışında okullarda gerekli teknik destek personeli ya da internet üzerinden erişim sağlayabilecekleri canlı destek hizmetinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin yaş değişkenine bağlı olarak tutumlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Aslan (2017), Eryiğit (2021) ve Kutlu, Schreglmann ve Cinisli (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da yaş değişkeninin öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların yanı sıra Bahceci (2019), çalışmasında öğretmenlerin 20-25, 26-35 ve 36-45 yaş aralığında olanların yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının 46 yaş ve üzeri aralığına denk gelen öğretmenlerden daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçta, yaş olarak daha genç olan öğretmenlerin teknolojik yenilikleri yakından takip etmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamaya yönelik yapılan analiz sonucunda, 11-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan özel eğitim öğretmenlerine göre daha olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Araştırmanın bulgularının aksine Eryiğit (2021), çalışmasında mesleki kıdemin öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın aksine Aslan (2017), tarafından yapılan özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda Kışla (2008), tarafından yapılan çalışmada da özel eğitim öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve bilgisayar tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça tutumlarında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda teknoloji kullanımının yaygınlaşması, yaş veya mesleki kıdem gibi değişkenlere bakılmaksızın yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin farklılıkları ortaya koyabilmektedir.

Araştırmadaki bulgular ve literatür doğrultusunda, eğitimin amacına ulaşması, eğitimde niteliğin artırılması adına özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin sürecin desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Konuya ilişkin alanda özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin eğitimlerinde kullandıkları yardımcı teknoloji araçların saptanması ve bu araçların etkililiğinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Yardımcı teknolojileri tanıma, kullanma ve teknoloji destekli öğretim planlaması konusunda özel eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilebilir. Yardımcı teknoloji araçlarının ulaşılacak istenen eğitim amaçlarına ne düzeyde hizmet ettiğinin saptanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Alnahdi, G. (2014). Assistive Technology İn Special Education And The Universal Design For Learning. *Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 18-23.
- Aslan, C. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102-120.
- Aslan, C. (2018). *Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. özel eğitimde yardımcı teknolojiler*. (2.Baskı) (Ss. 56-92). Ankara: Vize Akademi.
- Aslan, C., & Kan, A. (2017). Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1).
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bahceci, B. (2019). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutumlarının ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Chukwuemeka, E. J., & Samaila, D. (2020). Teachers' Perception And Factors Limiting The Use Of High-Tech Assistive Technology İn Special Education Schools İn Northwest Nigeria. *Contemporary Educational Technology*, 11(1), 99-109.
- Demirok, M. S., Haksız, M., & Nuri, C. (2019). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknoloji Kullanımlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 5-12.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2015). *Kaynaştırmaya giriş*. İ. H. Diken (Ed.), İlköğretimde Kaynaştırma (S. 1-23) Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ., & Akdemir, Ö. (2015). Özel Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretim: Üç Durum Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 165-177.
- Eryiğit, T. H. (2021). Özel Eğitim Alanında Çalışan Meslek Elemanlarının Yardımcı Teknolojileri Kullanımına Yönelik Görüşleri ve Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference*, 17.0 Update (10a Ed.) Boston: Pearson
- Kutlu, M., Schreglmann, S., & Cinisli, N. A. (2018). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Özel Eğitimde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1540-1569.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). T.C Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellikler ve Personel.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2021). T.C Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim Adresi: <http://orgm.meb.gov.tr>
- Onivehu, A. O., Ohawuiro, O. E., & Oyeniran, B. J. (2017). Teachers' Attitude And Competence İn The Use Of Assistive Technologies İn Special Needs Schools. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 21-32.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli Çocukların Eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. Cilt:2 Sayı:5