

JSES

JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES
e-ISSN: 2757-5284

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Nisan/April 2022

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue 2

Yayımlanma Tarihi/Published: 30.04.2022

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Editörler/Editors

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL
Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Yayın Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (İstanbul Medipol Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Editör Yardımcıları/Associate Editors

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER
Öğr. Gör./Instructor Mine KAZANCI GÜL
Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ
Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

Kapak Tasarım/Cover Design

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-posta: jses@fsm.edu.tr	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-mail: jses@fsm.edu.tr
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

Dizinlenme Bilgileri/Abstracting & Indexing

İdealonline

EuroPub

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue

Nisan/April 2022

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue 2

- Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Serdal SEVEN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevgi ÇOŞKUN KESKİN (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Çetin TORAMAN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. İsa KAYA (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Elif BAHADIR (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KÖKLÜ (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Oya ABACI (Marmara Üniversitesi)
Öğr. Gör. Dr. Murat POLAT (Anadolu Üniversitesi)
Arş. Gör. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU (Sakarya Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Nisan/April 2022

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue 2

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
Matematik Öğretmeni Adaylarının Rutin Olmayan Problemleri Çözme Becerilerinin Matematiksel Değerler Açısından İncelenmesi / Investigating Pre-Service Mathematics Teachers' Skills for Solving Non-Routine Problems in Terms of Mathematical Values <i>Ahmet Şükrü ÖZDEMİR & Ahmet Salih DOĞAN</i>	49-68
Sağlık Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Sürecindeki E-Öğrenmelerine İlişkin Hazır Bulunuşluk-Beklenti Düzeylerinin Belirlenmesi / Determining the Ready-Expectation Levels of Health Education University Students Regarding the E-Learning During the Covid-19 Process <i>İclal ŞAHİN</i>	69-81
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Hazırlanmış "Salih Hikâye Seti"nde Yer Alan Söz Varlığı Unsurları / Vocabulary Elements in the "Salih Story Set" Prepared for Learners of Turkish as a Foreign Language <i>Gökçen GÖÇEN & Melike ÇİÇEK</i>	82-96
Okul Öncesi Eğitimde Müzelerin Etkin Kullanımı / Effective Use of Museums in Preschool Education <i>Yasemin SU</i>	97-110
Okul Öncesi Döneme İlişkin Türkiye'de Yapılan Duyu Eğitimi ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi / Investigation of Researches on Sensory Education Conducted in Turkey on Preschool <i>Fatma ALİSİNANOĞLU & Saadet BARTAN</i>	111-123
Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme (e-Değerlendirme) / Measurement and Evaluation in Distance Education (e-Evaluation) <i>Aylin TURAN & Yasemin KIVRAK & Ayşe ÖZTÜRK</i>	124-140
Derleme/Review	Sayfalar/Pages
Okul Öncesi Dönemde Çocukların Fiziksel Aktivitelerinin Artırılmasında Geleneksel Oyunların Rolü / The Role of Traditional Games in Increasing the Physical Activities of Children in Preschool Period <i>Siğnem BAĞCI & İsa KAYA</i>	141-149

Özdemir, A. Ş., & Doğan, A. S. (2022). Matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerilerinin matematiksel değerler açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 49-68.

JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 18.02.2022



Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Matematik Öğretmeni Adaylarının Rutin Olmayan Problemleri Çözme Becerilerinin Matematiksel Değerler Açısından İncelenmesi¹

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR²

Ahmet Salih DOĞAN³

Özet

Matematik eğitiminde duyuşsal davranışlar ile ilgili olarak tutum, inanç ve motivasyon konuları sıklıkla ele alınırken; duyuşsal alanın önemli bir bileşeni olan değerler ile ilgili araştırmalara pek sık rastlanmamaktadır. Bu durumun en önemli sebebinin matematiğin değerlerden yoksun bir alan olduğu düşüncesidir. Matematik ve değerler ile ilgili olarak yapılan az sayıda teorik çalışmada değerler genel eğitimsel, matematik eğitimi ve matematiksel olmak üzere üç farklı kategoride ele alınmaktadır. Bu araştırmanın temelini oluşturan matematiksel değerler birbirini tamamlayıcı niteliğe sahip üç çift değerde ele alınan rasyonellik-nesnelcilik, ilerleme-kontrol ve açıklık-gizem değerleridir. Bu değerler matematiksel bilginin doğasından kaynaklanmaktadır. Bu bahsedilen değerler matematik dersleri sırasında gizli veya açık bir şekilde öğrencilere aktarılmaktadır. Bu aktarımda önemli rol oynayacak olan matematik öğretmen adaylarının bu konu ile ilgili olarak farkındalıklarının artırılması ve mevcut durumun ortaya konulabilmesi amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 33 matematik öğretmeni adayını bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak diziler-seriler konusu özelinde hazırlanmış rutin olmayan problemler çalışma kâğıdı kullanılmış ve öğretmen adaylarının cevapları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre, matematik öğretmen adaylarının rutin olmayan problemlere verdikleri cevaplarda rasyonellik, kontrol ve nesnelcilik değerlerine daha fazla vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların öğretmen adaylarının matematiksel değerlerle ilgili olarak farkındalıklarının artırılmasını sağlayacak çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının sahip oldukları matematiksel değerlerinin incelenmesinde içeriğin önemli olduğundan hareketle farklı içeriklerle de çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Matematiksel değerler; rutin olmayan problemler; öğretmen adayları

Investigating Pre-Service Mathematics Teachers' Skills for Solving Non-Routine Problems in Terms of Mathematical Values

¹ Bu makale aynı isimle hazırlanmış olan yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ahmet.ozdemir@marun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0597-3093

³ Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD, Matematik Öğretmenliği Programı, İstanbul-Türkiye, asalihdogan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0040-174X

Abstract

In mathematics education, while the issues of attitude, belief and motivation related to affective behaviors are frequently discussed; Studies on values, which are an important component of the affective field, are not very common. The most important reason for this situation is the thought that mathematics is a field devoid of values. In the few theoretical studies on mathematics and values, values are handled in three different categories: general educational, mathematics education and mathematical. The mathematical values that form the basis of this research are rationality-objectivism, progress-control and openness-mystery, which are considered in three pairs of complementary values. These values are due to the nature of mathematical knowledge. These mentioned values are conveyed to students secretly or openly during mathematics lessons. This research was carried out in order to increase the awareness of pre-service mathematics teachers, who will play an important role in this transfer, and to reveal the current situation. This research was conducted using document analysis method, one of the qualitative research methods. There are 33 pre-service mathematics teachers as participants in the study. As a data collection tool, a non-routine problem worksheet prepared specifically for the subject of series-series was used and the answers of the pre-service teachers were analyzed by content analysis method. According to the data obtained in the study, it was concluded that pre-service mathematics teachers emphasized the values of rationality, control and objectivity more in their answers to non-routine problems. There is a need for studies to increase the awareness of prospective teachers about mathematical values based on the findings obtained. In addition, since the content is important in examining the mathematical values of pre-service teachers, it is thought that studies should be conducted with different contents.

Keywords: Mathematical values; non-routine problems; pre-service teacher

1. GİRİŞ

Eğitim yoluyla kişilerin ya da toplumların sahip oldukları bilgi, beceri, kültür ve ahlaki yapı bir amaç doğrultusunda hem geliştirilmeye hem de gelecek nesillere aktarılmaya çalışılmaktadır. Eğitimdeki amaç sadece bilgiyi ve beceriyi yeni nesillere öğretmek değil, onlara toplumun sahip olduğu değerleri, inançları ve tutumları da kazandırabilmektir. Bu ifadelerin sonucunda eğitim sadece bilişsel becerileri değil bunun yanında duyuşsal becerilerin de gelecek nesillere aktarılmasını amaç edinen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak okullarda bilişsel hedeflere verilen öneme kıyasla duyuşsal becerilerin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu durumun nedenleri olarak, bilişsel becerilerin ele alınmasının daha kolay olarak görülmesi, duyuşsal hedeflerin ulaşıldığının ölçülmesinde yaşanan sıkıntılar ve özellikle değişen dünyada bilişsel becerilerin duyuşsal becerilere göre daha çok vurgulanıyor olması gösterilebilir (Seah ve Bishop, 2000). Özellikle matematik eğitiminde duyuşsal hedefler genellikle inanç, tutum ve motivasyon boyutlarında düşünülerek değer boyutu göz ardı edilmektedir (Seah ve Bishop, 2000). Çünkü matematik “değer içermeyen” (Bishop vd., 2000; Bishop, 2002) bir alan olarak görülmektedir. Bilakis matematik kendine özgü çeşitli değerlere sahip olan bir alandır. Bu yüzden ki matematik eğitiminde değerler önemle üzerinde durulması gereken bir noktadır (Clarkson vd., 2000; Dede, 2007; Seah, 2002).

Bishop’a (2002) göre matematik genel insani ve kültürel değerlerin yanı sıra kendine has değerleri içerisinde barındırır ve bu değerlerin ortaya çıkması kapalı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bishop vd. (1999) yaptıkları araştırmalarda matematik öğretimi yapılırken değerlerin göz önünde bulundurma sıklığını oldukça düşük olarak kayıt etmişlerdir. Matematik öğretimi yapılırken daha çok teknik odaklı bir programın kullanıldığı, öğrencilerin akademik başarısına ve becerilerine daha çok önem verildiği ve hatta eğitim öğretim sürecinde önemli rol üstlenen öğretmenlerin matematik eğitiminde değerlerin var olduğuna inanmadıkları görülmüştür. Matematik eğitiminde değerlere karşı olan bu görüşün öğrencilerin matematik dersi hakkında olumsuz duygular oluşturabileceği düşünülebilir. Bu durumun ise çoğu insanın öğretim hayatından hatırladığı şeylerden birisinin matematikten hoşlanmadıkları düşüncesinin ortaya çıkmasına sebeplerden birisi olabileceği varsayılmaktadır. İnsanların matematik dersinden hoşlanmaması ya da gereksiz görmesi matematiğin kendi doğasından değil matematik öğretmenlerinin ders esnasında matematiğin sadece bilişsel hedeflerine vurgu yapması olduğu sonucuna ulaşılabilir. Matematiğin genel eğitimsel değerler ve matematiksel değerlerle zenginleştirilmiş olarak eğitiminin verilmesi kişilerin gelişiminde matematiğe karşı ilgilerinde olumlu bir değişim sağlayacağı bununla birlikte matematik dersi başarılarında artış meydana getireceği düşünülmektedir (Bishop vd., 1999; Bishop vd., 2000; Clarkson vd., 2000; Seah ve Bishop, 2000; Seah vd., 2016).

Matematik öğretiminde değerler ilk defa Sam ve Ernest tarafından 1997 yılında üç ana başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar matematiksel bilginin edinilmesi, değerlendirilmesi ve özellikleri ile matematiksel süreçlerin doğruluk, sistematiklik ve rasyonellik gibi süreçlerinin yer aldığı epistemolojik değerler, toplumu destekleyen ve bireyin matematik eğitimiyle ilgili olarak topluma karşı olan yükümlülüğünü ilgilendiren sosyal ve kültürel değerler ve bireyi bir öğrenci olarak sabır, güven ve yaratıcılık gibi konularda etkileyen kişisel değerler olarak sınıflandırılmıştır. Bu konuda farklı bir sınıflandırma Bishop vd. (1999) tarafından ortaya konmuştur. Bu çalışmada matematik öğretimiyle ilgili değerler genel eğitimsel değerler, matematiksel değerler ve matematik eğitimi değerleri ana başlıkları altında toplanmıştır.

Genel eğitimsel değerler öğretmenlerin, okulların, toplumun veya kültürün öğrencilerinde ilgi çekmeyi amaçladığı fakat doğası matematiksel olmayan niteliklerdir. Örneğin, dürüstlük, yardımseverlik, tutumluluk gibi ahlaki değerler bu sınıfta yer almaktadır.

Matematiksel değerler, matematik bilginin doğasından kaynaklanan ve farklı kültürlerin matematik öğretmenleri tarafından türetilen matematikle ilgili olan kişilerin hissedebilecekleri değerlerdir. Bu konuda Bishop (1988) değerleri üç çift değer olarak sınıflandırmıştır. Bunlar rasyonalizm-nesnelcilik, kontrol-ilerleme ve açıklık-gizem olarak adlandırılmaktadır. Bu çiftlerin ortaya konmasında ki ana fikir tamamlayıcılık düşüncesidir. Örneğin; herhangi bir teoremin ispatını isteyen bir öğretmen sonucun doğruluğu ve kesinliğiyle ilgilendiği için rasyonellik değerine, teoremin ispatının birden fazla yöntemle yapıp karşılaştırılmasını istediğinde ise açıklık değerlerine atıfta bulunmuştur. Değerler ile ilgili farklı bir örnek bir çemberin çevresinin çapına oranının sabit bir sayı (pi sayısı) olması matematiğin içinde bu tip sürprizler barındırdığını yani, gizem değerini taşıdığı gösterilebilir (Seah ve Bishop, 2000; Bishop, 2008c).

Üçüncü değer sınıflandırması ise matematik öğretmenleri, ders kitapları ve öğretim kurumları tarafından desteklenen okul matematiğinin normları ve pratiklerini içeren matematik eğitimi değerleridir. Bu tanımdan hareketle bu değerlerin evrensel nitelikte olmadıkları, bunun aksine ülkelere, şehirlere, okul türlerine ve hatta sınıf düzeylerine göre farklılık gösterebileceği düşünülebilir. Örneğin, öğrencilerin problem çözme çalışmalarını ayrıntılı şekilde göstermeleri, doğru cevaplarını kontrol etmeleri vb. durumlar farklı sınıf düzeylerinde farklı ele alınabilmektedir. Bu değerler ise beş çift değerden oluşmaktadır. Bunlar; formal bakış-aktif bakış, işlemsel anlama/öğrenme- ilişkisel anlama/öğrenme, teorik bilgi-uygunluk, erişebilirlik-özellik, değerlendirme- mantıksal düşünme değer çiftleridir (Seah ve Bishop, 2000).

Matematik derslerinde kazandırılması amaçlanan değer kavramına ülkemizde öğretim programlarında (MEB, 2018) yer verilmektedir. Programda günlük hayatta ortaya çıkan yeni problemlerin çözümü için; matematiğe değer veren, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, matematiği modelleme ve problem çözüme kullanabilen bireylere ihtiyacın arttığından bahsedilmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak yetiştirilmek istenilen öğrencilerde “bilgiyi üretme, üretilen bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, topluma ve kültüre katkı sağlayabilme vb.” yeteneklerinin geliştirilmesi esas alınmıştır. Bu sebeple matematik öğretim programı öğrencilerin problemlere tek taraflı bakmayıp farklı açılardan problemleri çözebilmeleri için gelişim göstermelerini, matematiği doğru, etkili ve faydalı bir şekilde kullanmaları, matematiğe ve matematik öğrenimine değer vermeleri ve günlük hayatta karşılaştıkları bir sorunun çözümünde matematiksel bakış açılarını kullanarak belli bir bilgi düzeyine ulaşip problemi çözebilmelerini amaçlamaktadır. Ancak öğretim programlarında matematiksel değerler olarak anılan matematik bilgisinin doğasından kaynaklanan değerlere herhangi bir atıf yapılmamaktadır. Ayrıca atıf yapılan değerlerle ilgili olarak da uygulamaya dönük bir bilgiyle karşılaşılmamaktadır.

Polya (1945) problem çözmeyi tanımlarken zorluk çıkartan durumu ortadan kaldırmak için bir yöntem bulmaya çalışmak, ulaşılamayan hedefe ulaşmak olarak ele almaktadır. Polya'ya göre bu süreç dört ana aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar sırasıyla problemi anlama, çözümü planlama, planı uygulama ve uygulanan planı gözden geçirmektir. Popper, problem çözenin hayatta kalma sorunu olduğunu ve tüm canlıların gece gündüz problem çözüme uğraştıklarını belirtmiştir (Sungur, 1992, s. 143-144). Bir sorunun cevabını planlama, zorlu bir görevi başarmak için gereken durum sunma, bir olanak önerme veya ilgi gösterme problem çözmedir (Aslan, 2002, s. 338). Tüm bu tanımların ışığında problem çözme sadece matematiksel bir aktivite olarak ele alınmaması gereken bir konudur. Çünkü problem çözme bireyi hayata karşı hazırlıklı hale getirmenin yollarından biridir.

Matematikte problemden bahsedildiğinde ise rutin ve rutin olmayan problemler olmak üzere iki farklı çeşit öne çıkmaktadır. Rutin problemler dört işlem becerisi ya da kurulan basit denklemler sayesinde kolaylıkla çözüme ulaşılabilecek kar-zarar, yol-zaman, yaş vb. hesapları içeren problemlerdir (Altun, 2011). Ancak bu tür problemlerin aksine rutin olmayan problemler kolay bir şekilde çözüme ulaşmanın mümkün olmadığı, problem çözümü yapılırken sadece bilişsel stratejilerin değil bunların yanında sezgisel stratejilerin ve yaratıcı düşüncenin de kullanılmasını gerektiren problemlerdir (Buchanan, 1987; Elia, van den Heuvel-Panhuizen ve Kolovou, 2009; English, 1996; Ernest, 1992; Pantziara, Gagatsis ve Elia, 2009; Schoenfeld, 1992).

Günümüzde matematik eğitime bakış açısında geçen yıllara göre değişiklikler meydana geldiği görülmektedir (Yaprakgöl, 2019). Daha önceki matematik programlarına bakıldığında daha çok soyut kavramlar ve yöntem bilgisinin temel alınarak rutin problemlerin çözümleri ön planda tutulurken son zamanlardaki matematik programlarında temel olarak gerçek durumların modellenmesine dayanan rutin olmayan problemleri çözme ve anlamlandırma aktiviteleri daha fazla öneme sahip olmaktadır (De Corte, 2004). Çünkü rutin olmayan problemler gerçek hayatta karşımıza çıkabilecek olan problem durumlarının bir modellemesidir ve bu tür problemlerin kullanılması çağdaş matematik öğretiminin geliştirilmesinde ve okulda öğrenilen problem çözme ve muhakeme etme becerilerinin gerçek hayata aktarılmasında kolaylıklar sağlayacaktır (Altun, Sezgin ve Yazgan, 2007).

Öğretmenlerin inançları sınıf içi uygulamaları nasıl etkiliyorsa, inançlar tarafından oluşturulan ve bireysel seçimleri etkileyen değerler de öğretme ve öğrenme yollarını etkilemektedir (Seah, 2002). Eğitim sürecinde önemli derecede sorumluluk sahibi olan ve eğitimin diğer öğelerini etkileyen öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullandığı yöntemler onun değerlerini ortaya koymaktadır (Bishop vd., 2000). Örneğin, öğretmenlerin sahip oldukları matematiksel değerler sınıf uygulamalarındaki tercihlerinde, öğrencilerine uygun öğrenme hedeflerini belirlenmesinde ve hedeflere ulaşılma düzeylerinin ortaya çıkarıldığı değerlendirme yöntemleri arasından yaptıkları seçimlerde önemlidir. Bu yönüyle matematik eğitimi sürecinde değerler önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda bu değerler matematiğin etkili öğrenme ve öğretme sürecinde kilit bir rol üstlenmektedir (Seah, 2002). Tüm bu nedenlerden dolayı etkili bir matematik eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin sahip oldukları değerlere odaklanmak gerekmektedir (Bishop ve Clarkson, 1998). Ancak eğitim için önemli bir alan olarak kaydedilen değerlerle ilgili olarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle matematik eğitimi alanında yapılacak olan araştırmaların eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın günümüz öğretmenlerinden beklenen nitelikli, donanımlı ve öğrenci ihtiyaçlarına karşı eğitimli öğretmenlerin yetiştirilmesinde literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

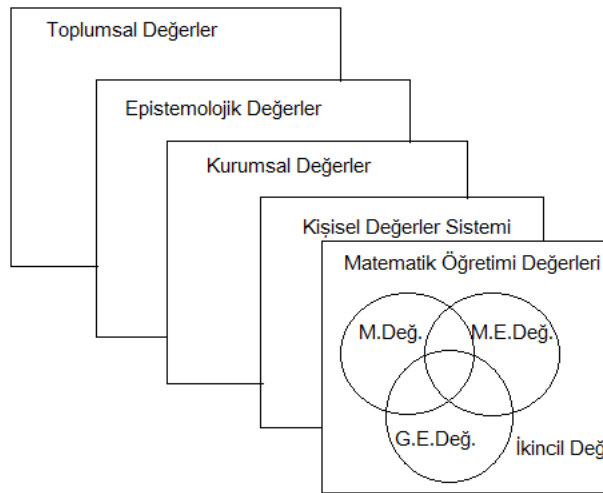
Geçmiş yıllarda matematik eğitiminde bilişsel boyut diğer boyutlara göre daha önemli görülmesine rağmen son yıllarda bu durumda değişiklikler meydana gelmektedir. Özellikle matematik eğitiminde de diğer branşlarda olduğu gibi duyuşsal boyutun da önem kazanması yadsınamaz bir gerçektir. Bu noktada değerler duyuşsal boyutun önemli bir bileşenidir ve öğrencilerin matematiğe karşı duygularında önemli bir rol oynamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların özellikle sosyal bilimler temelli olarak yürütüldüğü görülmektedir. Matematik eğitiminde ise değerler konusu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar henüz yeni ve sayı olarak yetersiz seviyededir. Bu çalışmanın öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile ilgili farkındalıkların artırılmasında ve bu durumun etkili matematik eğitime aktarılmasında önemli bir durum ortaya koyacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın matematik eğitiminde gerçekleştirilen duyuşsal boyut ile ilgili araştırmalarda değerlere olan vurgunun artırılmasında farkındalığı yükselteceği düşünülmektedir. Bu konu dikkate alınarak değerlendirme yöntemlerinde ve öğrenme yaşantılarında değişiklikler meydana getireceği düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmanın hem matematik eğitiminde değerler hem de bu değerlerin eğitimi ile ilgili olarak ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu durumlar ışığında öğrencilerin matematiksel olarak yetiştirilmesinde birinci dereceden sorumluluk taşıyacak olan öğretmen adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerilerinin incelenmesi ve onların bu becerilerinde etkili olan matematiksel değerleri ortaya çıkarmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bishop (1988) da kullandığı “Matematiksel Kültürleştiriciler” ifadesi öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda öğretmenlere önemli roller verildiğini gösterir niteliktedir. Bu ifadeyle öğretmenlere, öğrencilerine yaşadıkları toplumun kültürünün aktarılması görevi verilirken diğer taraftan matematiğin kültürünün de eğitiminin verilmesi görevi verilmektedir. Matematik öğretmenlerine verilen bu ikili görev bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Matematik öğretmenleri genellikle toplumun kültürünün aktarılmasındaki rollerini bilirler iken matematiksel olarak sahip oldukları kültürün farkında değildirler. Bu noktada da önemli olan kültürün yapı taşları olarak kabul edilen

değerlerin bilinmesini gerektirir. Bu gereklilik öğretmenlik öncesi eğitimlerinde bu değerlerin farkında olup ilerde icra edecekleri matematik öğretmenliği mesleğini etkili bir şekilde yapmaları konusunda önem arz etmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda daha çok nicel ağırlıklı çalışmalar yapılması değerlerin varlığı ile ilgili olarak sürecin açıklanmasında tam olarak etkili olmamaktadır. Bu noktadan hareket edilerek matematik öğretmen adaylarının matematiksel değerlerinin ortaya çıkarılması amacıyla bir araştırma planlanmıştır. Matematiksel değerleri ortaya çıkarabilmek için bilişsel, psikolojik ve psikomotor davranışları bir arada göstererek çözüme ulaşılan ve çözümlerinde bir süreç gerektiren rutin olmayan problemleri seçmek uygun görülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın amacı yüksek öğrenim kurumlarının matematik öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerilerindeki matematiksel değerler ortaya çıkarılmasıdır. Bu amacı ortaya çıkarabilmek için araştırma problemi “Matematik öğretmen adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerilerindeki matematiksel değerler nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.1. Teorik Çerçeve

1980’li yıllarda Alan Bishop tarafından matematik eğitiminde değerlerin önemli olduğu düşüncesinden hareketle iki temel kavram üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bunlar; matematiksel kavramlar ile eğitimi arasındaki ilişkiyi yola çıkılarak matematik eğitim değerleri ve matematiğin bir bilim olarak kendisinden kaynaklanan matematiksel değerlerdir. Bahsedilen iki kavrama ek olarak Bishop vd. (1999) üçüncü bir değer sınıfı olarak genel eğitimsel değerlerden bahsetmektedirler. Bu değer çiftleri birbirinden bağımsız olarak şekillenmemiş, aksine bazı değerlerin bu sınıflardan birkaçında yer alabileceği kaydedilmiştir. Aşağıda Bishop (1999) tarafından bu durum bir şema yapısında gösterilmiştir.



Şekil 1. Matematik eğitimini etkileyen farklı değer türlerinin ortak etkileşimi

Bu araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan matematiksel değerler White’ın (1959) kültür teorisinde belirttiği ideolojik, duygusal ve sosyolojik boyutlarına uygun olarak tanımladığı altı değer halinde tanımlanmıştır. Bunlar ideoloji bileşeninde yer alan rasyonellik ve nesnelcilik, duygusal bileşeninde yer alan kontrol ve ilerleme ve son olarak sosyolojik bileşeninde yer alan açıklık ve gizem değerleridir (Bishop, 2008; Bishop ve Clarkson, 1998). Bu sayılan altı değer birbirini tamamlayıcı nitelikte olan üç çift olarak bahsedilmektedir. Bu noktada bilinmesi gereken bir değer diğer bir değere göre bir üstünlüğünün olmamasıdır. Bir diğer dikkat edilmesi gereken nokta ise Bishop (1991) matematikle ilişkili olduğunu düşündüğü bu değerleri anlatmaya çalışmıştır. Ancak bu durum bu değerlerin evrensel olduğu ya da herhangi bir kültürde var olan matematik ile ilişkili olduklarını iddia etmemektedir. Bu düşüncüyü kanıtlayacak herhangi bir kanıt ya da bir belge bulunmamaktadır. Kabul edilen tek şey bu değerlerin White’ın değerlerini yansıması olduğudur.

1.1.1. Rasyonellik

Bu değerlerden en belirgin olarak karşımıza çıkan değer rasyoneliktir. Bu değer matematiğin merkezinde yer almaktadır. Rasyonellik değeri, açıklamaların ve sonuçların elde edilmesinde tek gerçek yolun tündengelimli akıl yürütme olduğu üzerine odaklanmaktadır. Bu değerlerin sahip olunmasında açıklamaların, soyutlamaların ve teorinin farkında olmak gerekmektedir (Bishop, 1991). Bu değerlerin sahip olunduğuna dair belirtiler matematiksel

bir durum üzerinde düşünme, tartışma yapma, matematiksel kanıtları vurgulama ve teoremlerin farklı ispatlarına önem vermedir (Bishop, 1988, 1991b, 2008a). Aktaş (2014) yaptığı çalışmada bu değeri benimseyen bir öğretmenlerin öğrencilerinin akıl yürütmelerini, fikirlerini ileri sürebilecekleri ve savunabilecekleri etkinlikler yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ispat yapmayı, tartışmayı, yorumlamayı ve sebep-sonuç ilişkisi kurnayı cesaretlendirmeleri noktasında sınıf içi uygulamalar yapmaları öğrencilerin rasyonellik değerini benimsemeleri için önemli olabilecektir.

1.1.2. Nesnelcilik

Bu değerın tamamlayıcısı olarak nesnelcilik değeri gösterilmektedir. Bu değer matematiğin doğasını ve niteliğini etkileme de önemli bir role sahiptir. Nesnelcilik değeri bir kültürün ‘nesnel’ düşüncesi tarafından hükmedilen dünya görüşünü temsil eder. Diğer ideolojik bileşen olan rasyonalizm düşünceler arasında var olan mantık ile ilgilenirken, nesnelcilik değeri bu düşüncelerin oluşumları ve olguları ile ilgilenmektedir. Rasyonalizm insanlar tarafından üretilen belirli teoriler hakkında olmasına karşın, nesnelcilik insanlar gibi canlı varlıklara değil cansız nesnelere dayanan bir fikir ideolojisidir. Çünkü matematik öznel bir bakış açısı yerine nesnellik algısını desteklemektedir (Bishop, 1991b). İdeolojik olarak nesnelcilik değeri matematikte somutlaştırılan nesnelere, sembolleri ve matematiksel fikirlerin uygulanmasını vurgulamaktadır (Bishop, 2008; Bishop vd., 1999; Seah ve Bishop, 2000). Bu değer bireylerde analogik düşünmeyi, sembolleştirme becerisini, sunuş yapmayı ve elde edilen verilerin kullanılmasına destek olmasıyla birlikte materyalizm ve determinizm felsefelerinin gelişimine de katkı sunmaktadır (Gunstone vd., 2007). Öğrencilerde bu değerin gelişimi için sembolleştirme ve sunum yolları için farklı fikirleri aramaya teşvik etmek, sembollerin kullanımının karşılaştırmasını yaptırmak ve somutlaştırma etkinliklerine başvurmak ve derslerde uygulamaları bu konuda düzenlemek tercih edilmelidir (Bishop vd., 2000).

1.1.3. Kontrol

İnsanın tahmin etme yetisi taşıması ve doğal olayları açıklarken veya öngörürken bilgi arayışı içerisinde bulunması durumunda duygusal olarak kontrol ve ilerleme değerlerinin varlığından söz edilmektedir (Bishop, 1991). Mantıklı ve kabul edilebilir açıklamalar yapılırken ve sosyal olguları anlamaya çalışırken matematiğin kullanılmasından dolayı sürekli gelişen ve değişen dünyada bir çeşit güvenlik kazanılmasında kontrol duygusu önem kazanmaktadır. Her ne kadar bu tam olarak sonuçları belli olmayan bir süreç olsa da matematik nasıl ki çevre kontrolümüzü daha ileriye götürmek için kullanılıyor ise sosyal olayların kontrolünde de matematik fikrinin bir araç olarak kullanılması konusundaki inançlar güçlenmeye devam etmektedir. Matematiksel bilginin gücü matematik ile uğraşan bir kişi tarafından da anlaşılabilir. Matematik çok açık bir şekilde kontrolle ilgilidir. Gerçekler ve teoremler kanıtlanmış haldedir. Bazı kimseler algoritmik olarak uzun bir çarpma işleminin cevabının doğru olup olmadığı ile ilgili düşüncesini deneysel olarak ispat etmenin gereksiz bir uğraş olduğu kanısında olabilirler. Hiç şüphe yok ki matematik anlaşıldığında ve hâkim olduğunda; kontrol, güvenilirlik ve hatta uzmanlık duyguları gelişmektedir. Bu süreç ancak matematik içerisinde, algoritmalar, kurallar, prosedürler ve kriterler aracılığı ile öğrenilebilir. Bu olgularla, matematikte ihtiyaç duyulan yeni kurallara ve var olan kurallara itaat öğrenilmektedir (Bishop, 1991, 1991a). Bishop (2008b) bu değeri benimseyen öğretmenin sadece doğru cevabı dikkate aldığını, rutin işlemlerin ve algoritmaların nasıl işlediğini analiz etmek ve anlamak için öğrencileri cesaretlendirdiğini, matematiksel bilgiye sosyal hayattan örnekler sunduğunu ifade etmektedir.

1.1.4. İlerleme

Kontrol değerinin tamamlayıcı değeri olarak bahsedilen ilerleme değerinde ise kontrol değerindeki statik bir yapıdan ilerlemeci bir yapıya geçiş görülmektedir. Bu değer büyüme, gelişme, ilerleme ve değişim duygularının karşılığıdır ve bu değer için ilk önemli konu bilinmeyen bilinen hale dönüşüme geçmektir. Bu noktada unutulmaması gereken matematiksel bilginin gelişiminin mantıksal çerçevede olmasıdır. Bu durum; daha önceki zamanlarda kazanılmış olan kontrol ve güvenilirlik yoluyla üretilen bilginin sonraki nesillere aktarılması ve yeni neslin bu bilgileri kontrol ve teyit etmesiyle mümkün hale gelebilmektedir. Gunstone vd. (2007) bireylerde matematiksel ve bilimsel fikirlerin büyümesi ve gelişmesi yolunda var olan fikirleri sorgulama, yeni metotlar geliştirme, alternatif teoriler üretme ve fikirlerinde meydana gelen pozitif yöndeki değişimi ilerleme olarak belirtmişlerdir. Bu tanımdan yola çıkıldığında bir bireyin ilerleme değerine sahip olup olmadığı sorgulandığında bireyin fikir oluşturmaya yönelik kaç farklı yol bildiği, yeni metotlar geliştirip geliştirmediği ve var olan fikirleri sorgulama düzeyinin incelenmesi gerekmektedir (Bishop vd., 2000; Bishop, 2008; Gunstone vd., 2007). Bishop vd. (2000) göre elde edilen bir bilginin karşılaşılan ya da karşılaşılmaması muhtemel daha karmaşık başka bir problemde

kullanabilir olup olmadığını veya verilen tüm örnekler için geçerli olacak bir genellenimin varlığını incelemek ilerleme değerini yansıtmaktadır.

1.1.5. Açıklık

Bir diğer matematiksel değer kategorisinde açıklık ve gizem değerleri yer almaktadır. Açıklık değeri matematiksel gerçeklerin, önermelerin ve fikirlerin genel olarak herkesin incelenmesine açık olduğu düşüncesiyle ilgili olan değerdir. Eğer gerekli olan ön koşul bilgilere sahip olunursa herhangi bir insan veya herkes için ortaya atılan bir önermenin doğruluğu teorik ve pratik olarak incelenebilir ve doğrulanabilir. Matematiksel bilgiler zamana, mekâna veya kişilere bağlı değildir ve herkes tarafından doğrulanabilecek evrenselliğe sahiptir (Bishop, 1991b, s. 203-204; Bishop, 1991a). Matematiksel değer olarak açıklık; ispatların, fikirlerin ve ortaya konulan sonuçların herkese açık bir ortamda tartışılmasını, analiz edilmesini gerektiren konularda var olmaktadır. Bu tartışma ortamının varlığı matematiksel doğrulara ulaşmanın mümkün olmasını ve ortaya yeni teoremlerin çıkmasını sağlamaktadır (Seah ve Bishop, 2000). Gunstone ve diğerlerine (2007) göre açıklık aynı şartlardan yola çıktığında her zaman aynı bulguya veya sonuca ulaşıldığını vurguladığı için matematiğin şeffaflığını ve güvenilirliğini göstermektedir. Açıklık değerinde alternatif çözümlerin dikkate alınması ve uygulanması gereken prosedürlerde ve varsayımların şeffaflığı gibi hipotezlerin doğrulanmasında eleştirel düşünme ve önceki bilgilere ekleme yapması da önemlidir (Dede, 2006).

1.1.6. Gizem

Her ne kadar matematiksel kültür açık ve herkes tarafından erişebilir olmasına rağmen insanların düşüncelerinde matematiğin gizemli yapıda olduğu algısı da yer etmektedir. Dünyada öğretilen en yaygın konulardan birisi olmasının yanında insanlar için matematiğin gizemli tarafı endişe verici ve kendilerini cahil hissetmelerine yol açmaktadır. Bu düşünceye sadece matematikle ilgisi düşük seviyede olan insanlarda değil matematikçilerde de rastlanmaktadır. Bertrand Russell, “matematik öyle bir konudur ki ne hakkında konuştuğumuz şeyi ne de söylediğimiz şeyin doğru olup olmadığını bilemeyiz” şeklindeki ifadesiyle bu gizem düşüncesinin varlığına vurgu yapmıştır. (Bishop, 1991a, s. 77-81). Gizem değeri matematiğin doğal yapısında var olan örüntülerden, bağıntılardan ve sürpriz durumlardan kaynaklanmaktadır (Bishop vd., 2000; Dede, 2007). Örneğin; 3,4,5 veya 5,12,13 cm gibi kenar uzunluklarına sahip Pisagor üçgenlerinin kenar uzunluklarının birbirleriyle çarpılması daima 60 veya katlarını vermesi gibi bir durum gizem değerinin birer göstergesi niteliğindedir. Gunstone vd. (2007) bu değeri benimseyen öğretmenlerin matematiğin yapısında var olan bu gizemleri veya sürprizleri öğrencilerine keşfettirmeye ve öğretmeye çabaladıklarının görüldüğünü belirtmektedirler. Gizem değerinin vurgulanmasıyla bireylerde bilginin doğasının ve başlangıcının oluşturulma ve üretilme süreçleri soyutlaştırılabilmekte ve bu bilginin evrenselleştirilmesine ve nesnelleştirilmesine katkı sağlanmaktadır. Matematikle ilişkisi sınırlı seviyede bulunan kişilerde matematiğin gizemli, muhteşem ve şaşırtıcı olduğuna dair fikirler var olabilmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Değerler doğaları gereği her ne kadar niceliksel olarak anlaşılabilir noktaları içinde barındırmasına rağmen öznel bir yapıya sahiptirler. Matematik eğitiminde değerler ile ilgili araştırmalarda; nesnel, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için araştırmayı nitel araştırma desenlerinden biri ile tasarlamak gerekmektedir (Clarkson vd., 2000; Seah, 2008). Bu görüşe paralel olarak matematik öğretmen adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerilerinin matematiksel değerler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada araştırma nitel yöntemler kullanılarak tasarlanmıştır. Wach (2013) nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizini; yazılı olarak bulunan bir belgenin içeriğinin belirli bir sistematik içerisinde titizlikle analiz etmek olarak tanımlamıştır (Akt: Kırıl, 2020). Doküman analizi de diğer nitel araştırma yöntemleri gibi anlamı ortaya çıkarmak ve bilgi geliştirmek için elde edilen verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman olarak anılan araştırmacı tarafından herhangi bir karışma söz konusu olmadan toplanan veri çeşididir. Doküman analizi yöntemi araştırmacılara belirli avantajlar sunmaktadır. Bowen (2009) bu yöntemin araştırmacılara zaman açısından tasarruflu olduğunu söylemektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016) ise doküman analizi yönteminin maliyet olarak düşük seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu sebeplerden dolayı matematik öğretmen adaylarının matematiksel değerlerinin rutin olmayan problemleri çözme becerilerinde ortaya çıkarılması amaçlanan bu çalışma araştırma problemine cevap bulmak için doküman analizi yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır.

2.2. Örneklem

Bu araştırmanın katılımcıları araştırma problemine uygun olarak Türkiye’de ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan matematik öğretmen adaylarından seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, diziler-seriler konusu ile ilgili olarak hazırlanan rutin olmayan problemler çalışma kâğıdına cevap verebilecek nitelikte olması amacıyla lisans eğitimlerinde bu konu ile ilgili ders almış olan öğretmen adaylarından seçilmiştir. Bu kapsamda araştırmada katılımcılar gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmiş 33 tane matematik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Bu örneklemin seçilmesinde alınan ölçüt öğretmen adaylarının diziler-seriler konusu ile ilgili olarak lisans eğitimlerinde ders almış olması olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak diziler-seriler konusu ile ilgili rutin olmayan problemlerden oluşan bir test kullanılmıştır. Diziler-seriler konusunun teorik yapısının yanında günlük hayat bağlantısının kurulabilmesi özelliklerinin matematiksel değerlerin incelenmesinde etkili olacağı düşünülmüştür. Bu test 13 tane sorudan oluşmaktadır. Çalışma kâğıdını oluşturan sorular MEB tarafından ortaöğretim kurumlarında kullanılan ders kitaplarından seçilmiştir. Sorular seçilmesinde ilk önce görünüş olarak matematiksel değerleri yansıtılma özelliklerinin var olup olmadığı araştırmacı tarafından sorgulanmıştır. Daha sonra seçilen sorular pilot uygulama yapılarak ve uzman görüşü alınarak revize edilip kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerilerindeki matematiksel değerleri ortaya çıkarmak amacıyla diziler ve seriler konusu ile ilgili hazırlanan rutin olmayan problemler çalışma kâğıdı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracının oluşturulmasında araştırmacı tarafından kullanılabilir sorular seçilmiştir. Bu sorulardan oluşan veri toplama aracı uygulama yapılmadan önce bir pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama Türkiye’de bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Rutin olmayan problemler çalışma kâğıdı ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere çevrimiçi ortamdan faydalanarak gönderilmiş ve öğretmen adaylarının testin sorularına verdiği cevaplar yine çevrimiçi olarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar matematiksel değerler bağlamında araştırmacı ve bir uzman tarafında incelenmiş cevaplarda beklenen değerler belirlenmiştir (Bkz: Tablo 1).

Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlar ile birlikte uzman görüşü de alınarak rutin olmayan problemler çalışma kâğıdının son hali ortaya çıkarılmıştır. Pilot uygulama ve uzman görüşü sonrasında sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmada veri toplanırken rutin olmayan problemler çalışma kâğıdı öğretmen adaylarına pilot uygulamada yapıldığı gibi çevrimiçi ortamda gönderilmiş ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarından testin cevaplarını ayrıntılı bir şekilde çözmeleri ve sorulara verdikleri cevapları çevrimiçi olarak araştırmacıya göndermeleri sağlanmıştır. Verilerin çeşitlendirilmesi amacıyla sorular öğrencilere bir ders esnasında çözdürülüp gözlem yapılması ve ardından da yarı yapılandırılmış mülakatların gerçekleştirilmesi düşünülürken Covid-19 pandemisinin yol açtığı sebeplerden dolayı gerçekleştirilememiştir. Ayrıca bu araştırmada sadece diziler ve seriler konusunu bağlamında seçilen rutin olmayan problemlerin kullanılması da ayrı bir sınırlılıktır.

Tablo 1. Testin Sorularına Verilen Cevaplarda Ortaya Çıkması Muhtemel Matematiksel Değerler

Soru No	Rasyonellik	Nesnelcilik	İlerleme	Kontrol	Açıklık	Gizem
1	✓	✓	✓	✓	✓	
2	✓	✓	✓	✓	✓	
3	✓	✓	✓	✓	✓	
4	✓	✓	✓	✓	✓	
5	✓	✓	✓	✓	✓	

6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13	✓	✓	✓	✓	✓	✓

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama aşamasında elde edilen veriler içerik analizi yöntemlerinden birisi olan anlamsal içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem kullanılarak öğretmen adaylarından toplanan cevaplar kavramsallaştırılıp mantıksal düzenleme süzgecinden geçirilerek cevaplarda var olan matematiksel değerleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veri gruplarını belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucuya anlamlı yorumlar yapabilmek temeli yer almaktadır. Bu yöntemin yardımıyla elde edilen veriler mantıksal olarak tanımlanarak, verilerde yer alan saklı gerçekler ortaya çıkarılır. Anlamsal içerik analizi ise elde edilen verilerde yer alan asıl konu alanlarını ve boyutlarını, bu alan ve boyutlara giren özel alt alanları ortaya çıkarmak için kategoriler oluşturma sürecidir (Dede, 2006; Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu yöntem sayesinde normal bakış açısıyla görülmesi zor olan bir veri grubunda yer alan mesajlar ortaya çıkarılabilmektedir (Seah ve Bishop, 2000).

Bu çalışmada, veriler analiz edilirken Seah ve Bishop'un (2000) çalışmasında belirtilen genel ve alt kategoriler kullanılmıştır. Matematiksel değerler genel kategori olarak ele alınırken rasyonellik-nesnelcilik, kontrol-ilerleme ve açıklık-gizem tamamlayıcı değer çiftleri alt kategoriler olarak ele alınmıştır.

Genel kategoride yer alan matematiksel değerler ile ilgili olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda saklı olan değerleri ortaya çıkarmak için rasyonellik-nesnelcilik, kontrol-ilerleme ve açıklık-gizem değer çiftlerinden hangisi ya da hangilerine sahip olduğunu belirleyebilmek adına bu değer çiftleri ile ilgili olarak göstergeler belirlenmiştir. Göstergeler daha önce bu konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalardan (Aktaş, 2014; Bishop vd., 1999; Bishop vd., 2000; Bishop, 1988, 1991b, 2001, 2008a; Bishop, 1991a, 65-69; Corrigan, vd., 2004; Dede, 2006; İndiryanti vd., 2019; Yapragül, 2019) ve uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Birbirini tamamlayıcı olarak görülen değer çiftleri ortaya çıkarılırken matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemler çalışma kâğıdına vermiş oldukları cevaplar tek tek incelenmiş ve belirlenen göstergelerin varlığı sorgulanmıştır.

İdeoloji bileşeninde yer alan rasyonellik değerine sahip olunabilmesi için öğrenci cevaplarında akıl yürütme, fikir ileri sürme ve savunma durumları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, herhangi bir cevapta var olan ispat çalışmasında ispatı akıl ve mantıkla sorgulama, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda tecrübe yoluyla elde edilen durumları yorumlama ve öngöründe bulunma, soru çözümlerinde var olan adımların arkasındaki gerçeği araştırma, neden-sonuç ilişkisini gösterecek nitelikte mantıksal bağları anlama becerilerinin varlığı esas alınmıştır. Tüm bunlara ek olarak öğretmen adaylarının cevaplarında tümdengelimci bir mantığın kullanılması, soyut bir dil kullanılması ve formüle dayalı çözümlen sorularda matematiksel işlemlerin yoğun olarak kullanılması durumu da rasyonellik değerinin göstergesi olarak kabul edilmiştir.

İdeoloji bileşeninde rasyonellik değerinin tamamlayıcı değer çifti olarak kabul edilen nesnelcilik değerine sahip olunması için öğretmen adaylarının cevaplarında var olması gereken kriterler ise; cevaplarda matematiğin soyut dilini somutlaştırmak için şekil, tablo, grafik vb. içerme, çözümlerin geçerli olup olmadığını belirleyebilmek için elde edilen çözümün verilerle sağlanmasını yapma, soru çözümlerinde seçilen sembollerin sade ve kısa olmasına dikkat etme ve teknoloji kullanma olarak belirlenmiştir.

Matematiksel değerlerin duygusal bileşeninde yer alan kontrol değerinde öğretmen adaylarının cevaplarında; üretilen bir matematiksel fikrin çözümünde doğru olup olmadığını tespit etmek için çaba gösterme, soru çözümlerinde pratik yollarla soruya yaklaşma, soru çözümlerinde daha çok kurallardan ve formüllerden yararlanma ve soru çözümü gerçekleştirilirken verilen bir yönerge kapsamında yönlendirilme durumlarının olup olmadığı araştırılmıştır.

Kontrol değerinin tamamlayıcı olan ilerleme değeri için çözümlerden elde edilen matematiksel fikirlerin başka durumlarda kullanılması, elde edilen bir genellemenin sorgulanması, çözüm yaparken serbest bir şekilde benzetişim veya model kullanılması ve soru çözümlerinde alternatif yöntemlere yer verilmesi durumları bu değerlerin göstergeleri olarak belirlenmiştir.

Son olarak matematiksel değerlerin sosyolojik bileşeninde yer alan açıklık ve gizem değerleri için ise bir sorunun öğrenci tarafından kolaylıkla çözülmesi ve öğretmen adayının kendi problem çözme yöntemi ile çözmesi açıklık değerinin göstergesi olarak kabul edilmişken diğer taraftan matematiğin güzelliklerine ve teklifine yönelik problemleri çözebilme becerisi ise gizem değerinin var olduğunu göstermektedir.

Yukarıda ayrıntılandırılan veri analizi için kullanılan göstergeler Tablo 2’de bir arada görülebilir.

Tablo 2. Matematiksel Değer Göstergeleri

Rasyonellik	<ul style="list-style-type: none"> – Akıl yürütme, fikir ileri sürme ve savunma – İspatı akıl ve mantıkla sorgulama – Tecrübe yoluyla elde edilen verileri yorumlama ve öngöründe bulunma – Çözüm adımlarında gerçeği araştırma – Manipülasyon kullanma – Neden-sonuç ilişkisini gösteren mantıksal bağlara bakma – Tümdengelimci mantık kullanma – Soyut bir dil kullanma – Formüllerden yararlanılarak matematiksel işlemler ağırlıklı çözüm yapma
Nesnelcilik	<ul style="list-style-type: none"> – Soyut dili somutlaştırmak için şekil, grafik veya tablo içermek – Çözümlerin geçerliliğini verilerle sınıama – Sembol seçiminde sadelik ve kısalık – Teknoloji kullanma
İlerleme	<ul style="list-style-type: none"> – Elde edilen çözümü başka durumlarda kullanma – Bir genellemeyi sorgulama – Serbest şekilde benzetişim veya model içermek – Alternatif çözümlerin kullanılması
Kontrol	<ul style="list-style-type: none"> – Üretilen matematiksel fikirlerin doğru olup olmadığını tespit etmeye çalışma – Çözümleri pratik yollardan gerçekleştirme – Kurallar ve formüller kullanma – Bir yönerge kapsamında yönlendirilme
Açıklık	<ul style="list-style-type: none"> – Sorunun kolaylıkla çözülmesi – Kendi problem çözme yöntemini kullanma
Gizem	<ul style="list-style-type: none"> – Matematikte güzelliklere ve teklife ilişkin problemleri çözme becerisi

3. BULGULAR

Bu bölümde matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemler çalışma kağıdına vermiş oldukları cevaplarda ortaya çıkan matematiksel değerler ile ilgili olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Matematiksel değerler ile ilgili bulgular öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar hem araştırmacı hem de alanda uzman bir kişi tarafından analiz edilmiştir. Elde edilen cevaplarda yer alan değerler ile ilgili kodlamalar araştırmacı ve

uzman kişi tarafından birbiri ile örtüşünceye kadar devam etmiştir. Soruların tek tek analiz edilmiş ancak bu araştırmada tüm sorulardan elde edilen bulgular birlikte değerlendirilerek toplu bir sonuç haline getirilerek sunulmuştur (Tablo 3). Bunun yanında öğretmen adaylarının cevaplarından örnekler verilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bir öğretmen adayının cevabında birden fazla gösterge aynı anda ortaya çıkabilmektedir. Verilen örnek durumlar ise daha çok öğretmen adaylarının verdiği cevaplar arasından orijinal olanlardan seçilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cevaplarının Matematiksel Değerler Açısından İncelenmesi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

	Değere Sahip Katılımcı Sayısı
RASYONELLİK	32 (%96)
Akıl yürütme, fikir ileri sürme ve savunma	27 (%81)
İspatı akıl ve mantıkla sorgulama	6 (%18)
Tecrübe yoluyla elde edilen verileri yorumlama ve öngöründe bulunma	22 (%66)
Çözüm adımlarında gerçeği araştırma	1 (%3)
Manipülasyon kullanma	0 (%0)
Neden-sonuç ilişkini gösteren mantıksal bağlara bakma	16 (%48)
Tümdengelimci mantık kullanma	7 (%21)
Soyut bir dil kullanma	14 (%42)
Formüllerden yararlanılarak matematiksel işlemler ağırlıklı çözüm yapma	26 (%78)
NESNELCİLİK	28 (%84)
Soyut dili somutlaştırmak için şekil, grafik veya tablo içerme	8 (%24)
Çözümlerin geçerliliğini verilerle sınaama	21 (%63)
Sembol seçiminde sadelik ve kısalık	22 (%66)
Teknoloji kullanma	1 (%3)
İLERLEME	19 (%57)
Elde edilen çözümü başka durumlarda kullanma	12 (%36)
Bir genellemeyi sorgulama	8 (%24)
Serbest şekilde benzetişim veya model içerme	5 (%15)
Alternatif çözümlerin kullanılması	3 (%9)
KONTROL	30 (%90)
Üretilen matematiksel fikirlerin doğru olup olmadığını tespit etmeye çalışma	6 (%18)
Çözümleri pratik yollardan gerçekleştirme	15 (%45)
Kurallar ve formüller kullanma	26 (%78)

Bir yönerge kapsamında yönlendirme	6 (%18)
AÇIKLIK	19 (%57)
Sorunun kolaylıkla çözülmesi	14 (%42)
Kendi problem çözme yöntemini kullanma	12 (%36)
GİZEM	7 (%21)
Matematikte güzelliklere ve teklige ilişkin problemleri çözme becerisi	7 (%21)

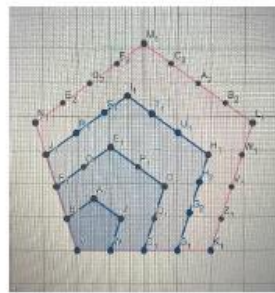
Yukarıda verilen Tablo 3'te matematik öğretmen adaylarının rutin olmayan problemler çalışma kağıdındaki sorulara vermiş oldukları cevapların matematiksel değerler açısından incelenerek elde edilen sonuçlar gösterilmiştir.

Matematiksel değerlerin ideolojik bileşeninde yer alan rasyonellik değeri 33 (%100) tane matematik öğretmen adayından 32'sinde (%96) görülmüştür. Bu değeri cevaplarında gösteren öğretmen adaylarının 27'sinin (%81) akıl yürütme, fikir ileri sürme ve savunma göstergesine sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu göstergenin yanında öğretmen adayları formüllerden yararlanılarak matematiksel işlemler ağırlıklı çözüm yapma ve tecrübe yoluyla elde edilen verileri yorumlama ve öngöründe bulunma göstergelerine cevaplarında sık sık yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının cevaplarında manipülasyon kullanma göstergesine rastlanmazken çözüm adımlarının gerçeğini araştırma göstergesine sadece bir öğretmen adayının cevabında rastlanılmıştır. Aşağıda verilen Şekil 2'de bir öğretmen adayının soruya cevap verirken akıl yürüttüğü ve bir fikir ileri sürdüğü anlaşılmaktadır ki bu da rasyonellik değerinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

1) Şekil incelendiğinde görülmektedir ki hem her terim bir öncekinin üzerine belirli bir düzende ekleme yapılmakta (yapılan her eklemede yeni bir beşgen elde edilmekte hem de kenarlar üzerindeki nokta sayıları her seferinde 1'er artmaktadır. Artış miktarı belirlenirken şeklin bir önceki terime göre değişkenliği ve ortak köşe ve noktalara dikkat edilir.) hem de dizinin yeni terimine önceki terimlerde dahil olmaktadır. Buna göre;

Şekil 2. Rasyonellik değerinin göstergelerini taşıyan bir çözüm örneği

İdeoloji bileşeninde rasyonellik değerinin tamamlayıcı çifti olan nesnelcilik değeri ise 28 (%84) matematik öğretmeni adayının cevabında ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının cevaplarında nesnelcilik değerinin sembol seçiminde sadelik ve kısalık ile çözümlerin geçerliliğini verilerle sınama göstergeleri en fazla karşılaşılan göstergeler olmuştur. Teknoloji kullanma göstergesine ise sadece bir cevapta yer verilmiştir. Şekil 3'de bu cevap gösterilmiştir.



(GeoCebra uygulaması yardımıyla çizilmiştir.)

Şekil 3. Nesnelcilik değerinin göstergelerini taşıyan bir çözüm örneği

Matematiksel değerlerin duygusal bileşeninde yer alan tamamlayıcı çiftlerden ilerleme değerini rutin olmayan problemler çözerken gösteren öğretmen aday sayısı 19'dur (%57). Bu matematiksel değer göstergelerinden ise en fazla elde edilen çözümün başka durumlarda kullanılmasına cevaplarda rastlanılmıştır. En az sayıda karşılaşılan gösterge ise alternatif çözümlerin kullanılmasıdır. Şekil 4'de ilerleme değerinin göstergelerinden biri olan serbest bir model içermeyi cevabında yer veren bir öğretmen adayının çözümü verilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerilerinin matematiksel değerler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının rutin olmayan problemler çalışma kâğıdına verdikleri cevaplarda matematiksel değerlerin tamamına sahip olduğu görülmektedir. Ancak matematiksel değerlerden rasyonellik, kontrol ve nesnelcilik değerleri diğer değerlere göre daha fazla cevapta göze çarpmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında araştırmanın rutin olmayan problemlerle gerçekleştirilerek öğretmen adaylarının problem çözümü sırasında ortaya çıkan değerlerin incelenmesi neden olmuştur. Bu durum Dollah (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Dollah (2005) araştırmasında matematiğin baskın olan değerlerinin rasyonellik ve nesnelcilik olduğunu söylemektedir. Kontrol değerinin baskın değer olarak ortaya çıkmasının sebebi ise kullanılan rutin olmayan problemler çalışma kâğıdını oluşturan sorulardır. Nitekim Efriani, Aisyah ve Indaryanti (2017) de yaptıkları çalışmada kullanılan çalışma sayfasının özelliğinden dolayı rasyonellik ve kontrol değerleri baskın değerler olarak ortaya çıkmıştır. Kontrol değerinin baskın değerlerden olmasının biri olmasının diğer nedeni ise öğretmen adaylarının bu zamana kadar ki eğitimlerinde kontrol değeri ile ilgili vurgulara daha fazla karşılaşmış oldukları gerçeğidir. Ancak bu sonuç Durmuş, Bıçak ve Çakır'ın (2008) yapmış oldukları çalışmada ulaştıkları katılanların matematiksel değerlerden rasyonelizm, ilerleme ve açıklık değerlerinin daha fazla ortaya çıkması sonucu ile tam örtüşmemektedir. Bu duruma yol açan sebep ise araştırmasının nicel yöntemlerle gerçekleştirilmemesidir. Bir ankete cevap verilirken katılımcıların gösterdiği matematiksel değerler ile bir süreç gerektiren problem çözümü esnasında ortaya çıkan değerler birbirinden farklılık göstermektedir.

Bu araştırmanın sonucunda Seah ve Bishop'un (2000) yapmış olduğu çalışmada elde edilen öğretmenlerin matematiğe ilişkin değer çiftlerine eşit oranda yer vermediği sonucuyla paralel bir durum ortaya çıkmıştır. Matematiksel değerlerin rasyonellik-nesnelcilik, ilerleme-kontrol ve açıklık-gizem değer ikilileri öğretmen adayları tarafından cevaplarında eşit olarak gösterilmemektedir. Birbirini tamamlayıcı değer ikililerinden rasyonellik değeri nesnelcilik değerine göre, kontrol değeri ilerleme değerine göre ve açıklık değeri gizem değerine göre matematik öğretmen adayları tarafından daha fazla cevapta vurgulanan değerlerdir.

Matematiksel değerlerden rasyonellik değeri; sorgulama, tartışma ve müzakere etme boyutlarını temel almaktadır (Bishop, 1991a). Bu çalışmada bu temel boyutu ortaya çıkarmak amacıyla seçilen akıl yürütme, fikir ileri sürme ve savunma becerisi rasyonellik değerine sahip olan öğretmen adayları tarafından cevaplarında en fazla sayıda göze çarpmıştır. Rasyonellik değerinin diğer alt boyutlarından, formüllerden yararlanarak matematiksel işlem ağırlıklı çözüm yapma becerisi öğretmen adayları tarafından fazlaca vurgulanan diğer bir beceridir. Aktaş'ın (2014) matematik öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını matematiksel değerler açısından incelenmesi ile ilgili olarak yaptığı çalışmada ortaya çıkan rasyonellik değerinin tartışmaya ve matematiksel ispatlamaya yer verme boyutuna önem verilmediği durumuna paralel olarak matematik öğretmeni adayları da ispat yapma ve ispatı akıl ve mantıkla sorgulama göstergesine az sayıda vurgu yapmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Matematiksel olarak ispata önem verilmemesinin nedeni özellikle lise eğitimi sürecinde bireylere ispat ile ilgili olarak kazandırılması amaçlanan davranışların edindirilmesinde eksiklikler olmasından kaynaklanmaktadır. Rasyonellik değerinin göstergelerinden manipülasyonlar kullanma becerisini ise rutin olmayan problemler çalışma kâğıdının sorularına çözüm yaparken gösterebilen öğretmen adayı çıkmamıştır.

Nesnelcilik değeri ile ilgili olarak yapılan incelemeler sonucunda elde edilen çözümlerin geçerliliğini verilerle sına ile sembol seçmede sade ve kısalık becerileri öğretmen adayları tarafından diğer göstergelere oranla daha fazla vurgulanmıştır. Bu durum Aktaş'ın (2014) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Dollah'ın (2005) açıkladığı gibi öğretmen adaylarının sembol seçiminde sade ve kısalık becerisini fazlaca göstermesinin nedeni problemi anlamaya yönelik olarak yaptıkları bir çalışma olmasındandır. Aktaş'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada matematiksel bilgileri somutlaştırmaya çabalama boyutu ile ilgili olarak elde ettiği bulgularla bu çalışmada ortaya çıkan durumlar uyuşmamaktadır. Bu çalışmada matematiğin soyut dilini somutlaştırmak için şekil, tablo, grafik vb. kullanma göstergesi öğretmen adayları tarafından yeterince vurgulanan bir durum olmamıştır.

Matematiksel değerlerin duygusal boyutu ile ilgili elde edilen sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarda (Bishop vd., 2005; Bishop, 2008a; Bishop, 2008b) ortaya çıkan durumlar ile paralel olarak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kontrol değerine sahip olduğunu göstermiştir. Kontrol değerinin kurallar ve formüller kullanma göstergesi öğretmen adayları arasında en fazla ortaya çıkan beceridir. Bu durum Wan Ali vd.'nin (2007) yaptığı

araştırmasında elde ettiği uygulamaya katılanların formüller ve semboller kullanarak problemlere cevap vermelerine vurgu yaptığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda ortaya çıkan bu sonuç İndiryanti (2019) rutin olmayan problemler ve matematiksel değerler ile ilgili olarak yaptığı araştırmanın sonucunda elde ettiği sonuçla da benzerlik göstermektedir. Formüller ve kurallar kullanma becerisinin en yüksek değer almasının nedeni öğretmen adayları mevcut problemi çözmek için daha önceden bildikleri formülleri ve kuralları uygulama eğiliminde olma durumunun bir sonucudur. Öğretmen adayları bir soruya cevap verirken daha önceden aşına oldukları yöntemlerle soruları çözmeye eğilimi göstermektedirler. Aktaş'ın (2014) yaptığı çalışmada pratik yapma becerisini katılan tüm öğretmenler gösterirler iken bu çalışmada bu durumun aksine pratik yapma becerisini gösteren öğretmen adayları sayısı ortalama bir değerde kalmıştır. Bu durumun sebebi Aktaş'ın (2014) yaptığı çalışmada katılımcıların öğretmen olmasından kaynaklanmaktadır. Bir matematik öğretmen adayları iken bireyler soruları pratik yollarla yapma becerisini göstermekte yetersiz seviyede kalırlar iken matematik öğretmeni olarak göreve başladıklarında matematik derslerinde sorulara pratik yollarla cevap verme eğilimini göstermektedirler.

Kontrol değerinin tamamlayıcı değer çifti olan ilerleme değeri ile olarak İndiryanti'nin (2019) yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği sonuçlar birbirine paralellik göstermemektedir. İndiryanti'nin (2019) yaptığı çalışmada ilerleme değeri rutin olmayan problemleri çözerken baskın değerlerden biri olarak bulunurken bu çalışmada öğretmen adayları tarafından gösterilme oranı daha düşük seviyededir. İlerleme değerine sahip olan öğretmen adaylarının en fazla gösterdikleri beceri ise elde edilen çözümü başka durumlarda da kullanma olmuştur. Bunun nedeni rutin olmayan problemler çalışma kâğıdını oluşturan soruların içerisinde bir soru kökü ile ilgili olarak birden fazla sorunun sırasıyla cevaplandırılması gerekmesinden kaynaklanmaktadır. İlerleme değeri ile ilgili en düşük sayıda ortaya çıkan beceri ise alternatif çözümlerin kullanılmasıdır.

Matematiğe ilişkin değerlerin sosyolojik boyutunda yer alan değerlere göre yapılan incelemede daha önce yapılan çalışmalarda (Bishop vd., 2005; Bishop, 2008a) ortaya çıkan sonuçlara paralel olarak açıklık değerinin gizem değerine göre daha fazla ağırlık verdikleri tespit edilmiştir. Ancak Aktaş'ın (2014) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuca paralel olarak bu değer çiftinin her ikisine de yeterli seviyede sahip olduğuna rastlanmamıştır. Açıklık değerine sahip olma konusunda ortaya çıkan bu sonuç İndiryanti (2019) de yaptığı çalışmada elde ettiği, öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözerken kendi düşüncelerini veya fikirlerini ortaya koymakta zorlandıkları sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu durumun nedeni öğretmen adaylarından beklenen açıklık değerinin göstergelerini kâğıda dökme noktasında zorluk yaşamalarıdır. Aynı zamanda problem çözümleri daha önce çözdükleri problemleri taklit etme eğilimi göstermektedirler. Çünkü kendi argümanlarını kullanarak problem çözmeye becerisini göstermek daha üst düzey beceri gerektiren bir durumdur. Bishop'un (2008b) matematiksel değerler üzerine yaptığı çalışmalarda gizem değerine sahip olmaya verdiği önemin aksine öğretmen adayları bu değere yeterli derecede sahip değillerdir. Bunun nedenlerinden biri gizem değerine sahip olmanın daha yüksek seviyede matematik gerektirdiğinden kaynaklanmaktadır. Diğer bir sebep ise rutin olmayan problemler çalışma kâğıdını oluşturan sorularda gizem değerinin ortaya çıkmasını sağlayacak soru sayısının düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Elde edilen bulgular ışığında matematik öğretmen adaylarına, öğretim programı ile ilgili çalışmalar yapan program geliştiricilere, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminde çalışan öğretim görevlilerine ve gelecekte bu konu hakkında çalışma yapacak olan araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının matematiksel değerlerin tamamlayıcı değer çiftlerine ve bu değerlerin göstergesi olan becerilere eşit oranda sahip olmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının matematiksel değerler ile ilgili olarak bilgilendirilmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için matematik öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimleri sürecinde matematiksel değerler ile ilgili farkındalıklarını artıracak çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarına matematiksel değerlerin nasıl kazandırabileceği konusunda yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Matematiksel değerlerin göstergeleri açısından ise öğretmen adayları tarafından cevaplarında daha az sıklıkla gösterilen becerilerin kazandırılabilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara ihtiyaç görülmektedir. Bu becerilere sahip olunmasının ileride yapacakları öğretmenlik hayatlarında etkili matematik eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle nesnelcilik, ilerleme, açıklık ve gizem değerlerinin matematik eğitiminde neler kazandırabileceği konusunda öğretmen adaylarının hizmet öncesinde eğitim alması sağlanmalıdır. Bu noktada özellikle gizem değerine sahip olan öğretmen adaylarının düşük seviyede çıkmasından dolayı öğretmen adaylarının matematiğin gizemi hakkında düşüncelerini geliştirici yönde eğitim almaları önemli

görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi sürecinde model dersler sunulabilir, öğretmen adaylarına bu konu ile ilgili sınıf içi durumları gösterecek faaliyetler düzenlenebilir veya bu faaliyetleri öğretmen adaylarının düzenlemesi istenebilir.

FitzSimons ve diğerleri (2000), uygulamaya katılanların değerler ile ilgili olarak gösterdikleri sonuçların kullanılan içerikten bağımsız olmadığını düşünmek gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu çalışmada kullanılan rutin olmayan problemler çalışma kâğıdı diziler-seriler konusu ile ilgili olarak planlanmıştır. İçerik değişiminin matematiksel değerlere etkisi noktasında başka konular ile ilgili olarak da araştırmalar yapılabilir ve elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir. Ayrıca kullanılan testte seçilen soruların tamamının matematiksel değerlerin hepsini gösterecek nitelikte seçildiği araştırmalar da yapılabilir. Aynı zamanda sadece konu değişkeni değil örneklemin değişiminde ortaya çıkacak sonuçları değerlendirmek açısından ilköğretim matematik öğretmen adayları ile ilgili bu tür araştırmalar gerçekleştirilebilir ve karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca eğitim kademelerinin matematiksel değerlere olan etkisinin araştırması amacıyla birinci sınıf matematik öğretmen adayları ile son sınıf matematik öğretmen adaylarının karşılaştırması noktasında araştırmalar planlanabilir. Bunun yanında kültürel olarak değerlere etki noktasında yurt içinde farklı kültürel yapılarda yetişen öğretmen adaylarının da matematiksel değerler açısından karşılaştırılması gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın ilk planlama aşamasında düşünülen ancak Covid-19 pandemisinin neden olduğu sonuçlar sonrasında gerçekleştirilemeyen gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi konusunda ileride yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Matematiksel değerler ile ilgili yapılacak araştırmalarda yukarıda bahsedildiği gibi veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesinin eksik ve gizli kalan noktaların aydınlatılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

Aktaş, F. N. (2014) *Matematiğe ilişkin değerler ve sınıftaki uygulamalara yansımaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altun, M. (2011). *Eğitim fakülteleri ve lise matematik öğretmenleri için liselerde matematik öğretimi* (17. Baskı). Bursa: Aktüel Alfa.

Altun, M., Sezgin-Memnun, D., & Yazgan, Y. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *İlköğretim Online*, 6(1), 127-143.

Aslan, A. E. (2002). Yaratıcı problem çözme. A. Esra Aslan (Ed.), *Örgütte kişisel gelişim* (ss. 325- 370). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bishop, A. (2002). What values do you teach when you teach mathematics. *Issues in mathematics teaching*, 93-104. <http://books.google.com> adresinden 12 Mart 2014 tarihinde okunmuştur.

Bishop, A. J. (1988). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: KluwerAcademic Publishers.

Bishop, A. J. (1991). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bishop, A. J. (1991a). *The values of mathematical culture. Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bishop, A. J. (1991b). Mathematical values in the teaching process. A. J. Bishop, S. M. Olsen, & J. van Dormolen (Eds.), *Mathematical knowledge: Its growth through Teaching* (pp.195–214). Dordrecht, Holland: Kluwer Academic Publishers.

Bishop, A. J. (2008a). Values in mathematics and science education: Similarities and differences. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 5(1), 47-58.

Bishop, A. J. (2008b). Teachers mathematical values for developing mathematical thinking in classrooms: Theory, research and policy. *The Mathematics Educator*, 11(1/2), 79-88.

Bishop, A. J. (2008c). Mathematics teaching and values education- an intersection in need of research. P. Clarkson, & N. Presmeg (Eds.), *Critical issues in mathematics education*. Springer 1-4.

- Bishop, A. J., & Clarkson, P. (1998). What values do you think you are teaching when you teach mathematics? J. Gough, & J. Mousley (Eds.), *Mathematics: Exploring all angles* (pp. 30-38). Melbourne: Mathematical Association of Victoria.
- Bishop, A. J., Clarkson, P., FitzSimons, G., & Seah, W. T. (2000). Why study values in mathematics teaching: Contextualising the VAMP project. www.education.monash.edu.au/project/vamp/ adresinden, Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.
- Bishop, A. J., FitzSimons, G., Seah, W. T., & Clarkson, P. (1999). Values in mathematics education: Making values teaching explicit in the mathematics classroom. *Paper Presented at the Combined Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education*, Melbourne, Australia, 1-12.
- Bishop, A. J. (2004). Values in mathematics and science education: Researchers' and teachers' views on the similarities and differences. *Paper to be presented at the Mathematics, Education and Society conference*. Gold Coast, Australia.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Buchanan, N. K. (1987). Factors contributing to mathematical problem-solving performance: An exploratory study. *Educational Studies in Mathematics*, 18(4), 399-415.
- Clarkson, P., FitzSimons, G., Bishop, A. J., & Seah, W. T. (2000). Methodology challenges and constraints in the values and mathematics project. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education*, Sydney, Australia, 4-7.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- De Corte, E. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning (mathematics) from instruction. *Applied Psychology*, 2(53), 279-310.
- Dede, Y. (2006). Lise matematik ders kitaplarında taşınan matematiksel değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri: Theory & Practice*, 6(1), 81-132.
- Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 12-25.
- Dollah, M. U. (2005). Cabaran penerapan nilai matematik dalam pengajaran matematika sekolah menengah (challenges of including mathematical values in teaching mathematics at secondary school). *Jurnal Pendidikan Sains & Matematik Malaysia*, 2(1), 38-50. Retrieved from <https://ejournal.upsi.edu.my/article/2016AR000884>.
- Durmuş, S., Bıçak, B., & Çakır, S. (2008). Fen ve teknoloji, matematik ve sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları matematik ve matematik eğitimi değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 93-112.
- Efriani, A., Aisyah, N., & Indaryanti. (2017). Penggunaan lembar kerja siswa berbasis nilai kontrol dan nilai rasionalisme pada pembelajaran pemodelan matematika. *IDEAL MATHEDU*, 4(6), 379-388. Retrieved from <http://idealmathedu.p4tkmatematika.org/articles/V4-No6-AEfriani.pdf>.
- Elia, I., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Kolovou, A. (2009). Exploring strategy use and strategy flexibility in non-routine problem-solving by primary school high achievers in mathematics. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 41, 605-618.
- English, L. D. (1996). Children's construction of mathematical knowledge in solving novel isomorphic problems in concrete and written form. *The Journal of Mathematical Behavior*, 15(1), 81-112.
- Ernest, P. (1992). Problem solving: Its assimilation to the teacher's perspective. J. P. Ponte, J. F. Matos, J. M. Matos, ve D. Fernandes (Ed.), *Mathematical problem solving and new information technologies research in contexts of practice* (pp. 287-300). Berlin: Springer-Verlag.

- Gunstone, D., Bishop, A., Corrigan, D., & Clarke, B. (2007). *Values in mathematics and science education*. www.educationmonash.edu.au/research/groups/smte/projects/vamp/adresinden, Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.
- Indaryanti, I., Aisyah, N., Winarni, S., & Astuti, P. (2019). On values in non-routine mathematical problems for senior high school students. *The 3rd Sriwijaya University Learning and Education International Conference, 1-4*.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi 9-12. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Pantziara, M., Gagatsis, A., & Elia, I. (2009). Using diagrams as tools for the solution of nonroutine mathematical problems. *Educational Studies in Mathematics*, 72, 39–60.
- Polya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.
- Seah, W. T. (2002). Exploring teacher clarification of values relating to mathematics education. In C. Vale & J. Roumeliotis & J. Horwood (Eds.), *Valuing Mathematics in Society* (pp. 93-104). Brunswick, Australia: Mathematical Association of Victoria.
- Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2000). Values in mathematics textbooks: A view through the Australasian regions. *Paper presented at the 81st Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, 1-21.
- Seah, W. T., Andersson, A., Bishop, A., & Clarkson, P. (2016). What would the mathematics curriculum look like if values were the focus?. *For The Learning Of Mathematics*, 36(1), 14-20.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001) *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS PRACTICE PAPER IN BRIEF 13. <http://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/2989/PP%20InBrief2013%20QDA%20FINA%20L2.pdf?sequence=4>
- Ismail, H., Hamzah, R., Yunus, A. S. M., Nawawi, H., Abu, R., & Ali, W. Z. W. (2007). Teachers' Belief Towards the Principles Underlying the National Philosophy of Education in Malaysia. *International Journal of learning*, 13(9).
- White, L. A. (1959). *The evolution of culture*. New York: McGraw-Hill. (books.google.com.tr)
- Yaprakgöl, S. (2019) *Ortaöğretime geçiş sınavları (TEOG, LGS) ile PISA, TIMSS sınavları matematik sorularının matematiksel ve matematik eğitimi değerleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

6. EXTENDED ABSTRACT

With education, the knowledge, skills, culture and moral structures of individuals and societies are tried to be developed both for a purpose and to be transferred to future generations. From this point of view, it is necessary not only to teach knowledge and skills to new generations, but also to gain the values, beliefs and attitudes of the society with education. Although what is expected to be gained through education is clear, the importance given to cognitive goals in schools is higher than affective goals. Considering this situation, especially in mathematics education, it is seen that affective skills are ignored more.

When we look at the references to affective skills in mathematics education, it is seen that the dimensions of belief, attitude and motivation are handled more and studies on values are ignored more. However, although values are considered as an unimportant subject during mathematics education, it has been discussed in studies that mathematics has its own unique values. It is understood that three different value categories can be seen

during mathematics education. These are classified as general educational values, mathematics education values and mathematical values. General educational values are honesty, helpfulness, frugality, etc., which teachers, schools, society or cultures aim to attract in their students but are not mathematical in nature. are values. Mathematics education values are the values that include the norms and practices of school mathematics supported by mathematics teachers, textbooks and teaching institutions. These values are expressed by the value pairs of formal view-active view, operational understanding-relational understanding, theoretical knowledge-appropriateness, accessibility-property, evaluation-logical thinking.

Mathematical values, on the other hand, are defined as the values that people related to mathematics can feel, which are derived from the nature of mathematics knowledge and derived by mathematics teachers of different cultures. These values are classified by three complementary pairs of values. These are rationalism-objectivism, control-progress, and openness-mystery value pairs. The value of rationalism is at the center of mathematics. Rationalism is focused on deductive reasoning as the only real way to obtain explanations and conclusions. A teacher who wants her students to embrace the value of rationalism should help them become aware of explanations, abstraction, and theory. A teacher who wants to work in this direction should encourage his students to discuss, create discussion environments, emphasize mathematical proofs and show examples from the history of mathematics (such as giving place to different proofs of the Pythagorean theorem). Rationalism, besides being the driving force of mathematics, also shaped the character of mathematics. However, in the ideological component of mathematical values, there is also the value of objectivism as the complementary pair of rationalism. This value has a strong role in influencing the nature and quality of mathematics. The value of objectivism represents a culture's worldview dominated by the idea of 'things'. While rationalism, which is the other ideological component, deals with the logic that exists between thoughts, the value of objectivism is concerned with the formations and facts of these thoughts. The value of objectivism emphasizes the objects, symbols, and application of mathematical ideas embodied in mathematics. This value contributes to the development of materialism and determinism philosophies, as well as supporting the analogical thinking, symbolization skills, presentation and use of the obtained data in individuals. It should be preferred to encourage students to look for different ideas for symbolization and presentation ways for the development of this value, to make comparisons of the use of symbols and to apply to concretization activities and to organize the practices in this regard in the lessons. According to the control value, mathematics always includes correct answers whose results can be checked. This value includes the power of mathematics and scientific knowledge; Emphasizes using rules, facts, procedures and criteria. In addition, this value emphasizes that mathematics is put into practice in problem situations encountered in daily life. Because what exists in mathematics; The ideas of having rules and being predictable are the ideas that should be used in explaining and predicting the problems that exist in the social environment. It is stated that the teacher who adopts this value only considers the correct answer, encourages students to analyze and understand how routine operations and algorithms work, and provides examples of mathematical knowledge from social life. The control value is considered a security with a more static structure, while the progress value is more dynamic in emotion. This value corresponds to the feelings of growth, development, progress and change, and the first important issue for this value is that the unknown will turn into the known. When questioning whether an individual has the value of progress, it is necessary to examine how many different ways the individual knows about forming ideas, whether he has developed new methods and the level of questioning existing ideas. The openness value is the value associated with the idea that mathematical facts, propositions, and ideas are generally open to everyone's scrutiny. If the necessary prerequisite information is obtained, the correctness of a proposition put forward for any person or everyone can be examined and verified theoretically and practically. Although the mathematical culture is open and accessible to everyone, there is a perception that mathematics is mysterious in people's thoughts. From this point of view, it is stated that the value of mystery emphasizes the mysterious and fascinating aspect of mathematical knowledge. In order to develop this value in students, it is stated that it would be beneficial for teachers to use mathematical imagination-enhancing activities with the help of pictures or images, stories of mathematical riddles (such as searching for complex numbers, negative numbers or zero) in their lessons in the past.

This research uses non-routine problems to reveal the mathematics values of prospective mathematics teachers. The reason for this is that solving non-routine problems requires a process and pre-service teachers think that they can reveal their mathematical values in this process. In this context, the research was carried out using document analysis, one of the qualitative research methods. A sample of 33 mathematics teacher candidates was used as the research group. The data were collected with a worksheet consisting of non-routine problems related

to the series-series topic. In the pilot application, connections were established between the values expected from the teacher candidates and the problems. By using the information obtained from the literature, dimensions and sub-dimensions related to the values were determined in order to analyze the data.

The data obtained were coded separately by the researcher and an expert, and the correlation between the two codings was examined. According to the findings, it was understood that pre-service mathematics teachers included rationality, control and objectivism values in more answers. When we look at the findings in terms of value pairs, it is seen that the rationality value is emphasized more than the objectivity value, the control value is more emphasized than the progress value, and the openness value is emphasized more than the mystery value.

Finally, based on the findings obtained, various suggestions are presented to prospective mathematics teachers, program developers working on the curriculum, lecturers working in education faculties and researchers who will work on this subject in the future. It was stated that the research had limitations due to the fact that it was conducted during the Covid-19 pandemic period, and it was emphasized that attention should be paid to the diversification of data in further studies.

Şahin, İ. (2022). Sağlık eğitimi alan üniversite öğrencilerinin Covid-19 sürecindeki e-öğrenmelerine ilişkin hazır bulunuşluk-beklenti düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 69-81.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 14.02.2022 Kabul/Accepted: 07.04.2022

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Sağlık Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Sürecindeki E-Öğrenmelerine İlişkin Hazır Bulunuşluk-Beklenti Düzeylerinin Belirlenmesi

İclal ŞAHİN¹

Özet

Olağanüstü şartlar yaşadığımız bugünler, sürdürülmesinde zorlanılan ama buna rağmen sürdürülmesi en gerekli alanların birinin de eğitim-öğretim alanı olduğunu göstermiştir. Bu araştırma Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir vakıf üniversitesinin sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunda ve sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerin gerçekleştirdikleri e-öğrenme faaliyetlerine yönelik hazır bulunuşluk ve beklenti düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Gülbahar'dan (2012) elde edilen kişisel özellikler, teknolojiye erişim, teknik beceriler, motivasyon ve tutum, başarıyı etkileyen faktörler olarak 5 faktörden ve 26 maddeden oluşan hazır bulunuşluk ve beklenti ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler SPSS istatistiksel analiz programı ile değerlendirilmiş, ölçeğin genel Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan 427 ön lisans ve lisans öğrencisinin cinsiyet, yaş, mezun olunan ortaöğretim kurumu, okudukları ön lisans ve lisans program ve bölümleri, sahip oldukları AGNO, yaşadıkları coğrafik bölge, öğrenim düzeyleri gibi özellikler açısından hazır bulunuşluk ve beklenti düzeyleri tespit edilmiştir. Buna göre; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre, 38 yaş ve üstü öğrencilerin daha düşük yaş gruplarına göre ve AGNO 2.50 ve üstü olan öğrencilerin daha düşük ortalamaya sahip öğrencilere göre hazır bulunuşluk ve beklenti düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: E-öğrenme; sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu; hazır bulunuşluk; beklenti

Determining the Ready-Expectation Levels of Health Education University Students Regarding the E-Learning During the Covid-19 Process

Abstract

These days, in which we live in extraordinary conditions, have shown that one of the fields that are difficult to maintain but also most necessary to maintain is the field of education. In this study, it was aimed to determine the level of readiness and expectation of the associate degree and health sciences faculty undergraduate students of a private university in the Eastern Black Sea Region about their e-learning during the Covid-19 pandemic. was carried out to determine the level of In the study, readiness and expectation scale consisting of 5 factors and 26 items as personal characteristics, access to technology, technical skills, motivation and attitude, factors affecting success (Gülbahar, 2012) was used as a data collection tool. The data were evaluated with the SPSS statistical analysis program, and the overall Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.93. The readiness and expectation levels of 427 associate and undergraduate students participating in the study were determined in terms of characteristics such as gender, age, graduated secondary education institution, associate

¹ Öğr. Gör., Avrasya Üniversitesi, SHMYO, Patoloji Laboratuvar Teknikleri Programı, Trabzon-Türkiye, iclal.sahin@avrasya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5340-1081

and undergraduate programs and departments, CGPA they hold, geographical region they live in, and education levels.

Keywords: E-learning; vocational school of health services; readiness; expectation

1. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız günler göstermiştir ki toplumların bilgiye ulaşması hem her zamankinden kolay hem de her zamankinden zordur. Bununla birlikte, bilgiye mutlaka ulaşma zorunluluğu da bulunmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında toplumların ilerlemesi için ilk ihtiyaç duyulan gücün, beden gücü olduğu bilinmektedir. Zamanla beden gücü yerini beyin gücüne bırakmıştır. Bu durum bilgi toplumu kavramını oluşturmaktadır. Bunun yanında bilgiyi üretmeyi, bilgiyi kullanılabilir hale getirmeyi ve en önemlisi de bu bilgiyi çok daha fazla insana ulaştırmayı gündeme getirmektedir. Gelişen teknoloji ve buna aracılık eden cihazlar da üretilen bu bilginin kısa sürede çok fazla insana ulaştırılmasını sağlamaktadır. Bunun gerçekleştirilmesindeki en önemli pay ise; eğitime ait olmaktadır (Mercan, 2018).

Teknoloji her geçen gün yeni kullanım alanlarına sahip olacak şekilde ilerlemektedir. Kendi içinde dinamik bir yapısı olan eğitim faaliyetleri de bu teknolojik gelişmeleri yakından izlemekte, yeni öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini bünyesine almakta ve kendisini geleneksel kalıpların dışına çıkararak güncellemektedir. Eğitimde teknoloji yanında öğretmenin pedagojik alan bilgisi de oldukça önemlidir. Bununla birlikte, öğretmenin teknolojiyi kullanması, bu teknolojiyi öğretim yöntem ve tekniklerine dahil edebilmesi de o denli önemlidir. Öğretmenin teknolojik bilgi ve beceriye hakimiyeti, öğrencilerinin de bu konudaki becerilerini desteklemektedir. Böylece e-öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerin, bu konuda edinmeleri gereken ön bilgileri sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Bugün mevcut öğrencilerin teknolojik cihaz ve uygulamalara, daha önceki yıllarda öğrenci olanlara göre aşinalıklarının fazla olduğu bir gerçektir ve bir tür dijital nesil olarak tanımlanabilmektedir. Bu da e-öğrenme gibi ortam ve bu ortamlardaki materyallere erişimleri konusuna olan merakı artırmaktadır (Adams, Sumintono, Mohamed ve Mohamad Noor, 2018; Mercan, 2018; Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019).

Eğitimde teknolojinin kullanılması, eğitici ve eğitilenler için zaman, mekân, sınıf içi, sınıf dışı gibi sınırlamaları ortadan kaldırmıştır. Bu durum eğitimin tüm kesimlerine; herhangi bir fiziki ulaşım sorunu yaşamadan; her zeminde ve zamanda eğitim çalışmalarını gerçekleştirmeleri için imkân sunmaktadır. Bu da uzaktan eğitim veya e-öğrenmeyi gündemimize almamızı gerektirmektedir (Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019). Özellikle içinde yaşadığımız Covid-19 pandemisi boyunca, hem MEB'e bağlı kamu ve özel okullara bakıldığında hem YÖK'e bağlı kamu ve vakıf üniversitelerine bakıldığında eğitim ile teknolojinin yoğun bir şekilde bir araya getirildiğini ve uzaktan öğrenmenin gerçekleştirildiğini görmekteyiz.

Covid-19 pandemi süreci göstermiştir ki; eğitimin sadece okul ve sınıflarda, belirli gün ve zamanlarda ve belirli programlara bağlı olarak gerçekleştirilmesi zorunluluğu bulunmamaktadır. Her birey evinden, ofisinden ve ikamet ettiği bir mekândan, bir zaman dilimi içerisinde senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamansız) olarak uzaktan eğitime veya e-öğrenme ile eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edebilmektedir. Yüz yüze eğitim yerine akıllı telefon, tablet, diz üstü bilgisayar veya TV'ler üzerinden oluşturulan içerikler (dokümanlar, ders videoları, ekran kaydı paylaşımı vb.) ile ve sanal sınıf uygulamaları ile eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülebilmektedir. Dolayısıyla eğitimde özellikle bu dönemde yoğun olarak gerçekleştirilmiş ve gerçekleştiriliyor olan e-öğrenme kavramının önem kazandığı görülmektedir (Akyüz ve Numanoglu, 2020; Ateş Çobanoğlu, Uzunboylar ve Altun, 2017; Demir Kaymak ve Horzum, 2013; Konak, 2021).

İlk başlatıldığında mektup ve TV'lerle gerçekleştirilen, çeşitli sebeplerle örgün eğitim alamayan yetişkinler için tasarlanan ve böylece aynı zaman-mekân içerisinde bulunma zorunluluğunun ortadan kalkmasını sağlayan uzaktan eğitim, gelişen teknoloji ile bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi araçlar ile internet ağları sayesinde dünyanın hemen her noktasında daha fazla insana kısa sürede ulaşmayı başarmış ve bu gelişmeler sayesinde de e-öğrenme terimi ortaya çıkmıştır (Adams, Sumintono, Mohamed ve Mohamad Noor, 2018; Ak, Oral ve Topuz, 2018; Gökçearslan, Solmaz ve Kukul, 2017; Öner, Çelik, Bay, Yeşil ve Turfan, 2018). Zamanla sanal sınıf terimi eğitim hayatına girmiş, öğretmenin ile öğrenenin fiziksel bir ortam dışında yüz yüze gelerek ve hatta mektup ve TV'lerden farklı olarak iki tarafın birbirlerine dönüt verebildiği, sorup cevap alabildiği, yazılı veya sözlü sınavları gerçekleştirebildiği bir hâle evrilmiştir ve hatta küresel ölçekte Kitleli Açık Çevrimiçi Kurslar olarak uzun süredir hayat boyu öğrenme faaliyetleri olarak bireylerin hayatlarında da yer almaktadır (Adams, Sumintono, Mohamed ve Mohamad Noor, 2018; Ak, Oral ve Topuz, 2018).

Olağan şartlarda eğitim-öğretim faaliyetleri, eğitim verilen dersin kazanımlarına göre; teorik ve uygulamalı olarak, belirli bir yer ve zamanda ve önceden belirli bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Fakat olağanüstü şartların olduğu günümüzde, eğitim; fiziksel ortamı, belli bir programı veya süre faktörü ortadan kalkmış, öğreten ile öğrenen sanal sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmiştir (Arslan, 2019).

Teknolojinin eğitimde bu denli yoğun kullanıldığı bu e-öğrenme konusunda açık ve tek bir tanım olmamakla birlikte literatürde şu tanımlar görülmektedir: Eğitimin, zaman ve mekân sınırlaması olmadan çeşitli teknoloji cihazları ile uzaktan gerçekleştirilmesi, eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olarak, eğitici ve öğrencinin aynı mekânda bulunma zorunluluğunun olmadığı öğrenme şekli olması, derslerin; fiziksel bir mekânda, öğreten ile öğrenenin yüz yüze bir araya gelmeden, teknolojik bir araç vasıtası ile işlenmesi, web sistemi üzerinden, eğitim-öğretime katılan tarafların aynı zaman ve fiziksel mekânda bulunmak zorunda kalmadıkları ama eğitim-öğretim çalışmalarının da gerçekleştirilebildiği bir uzaktan eğitim sistemi, öğrenmede kullanılan dokümanların elektronik sistem ve araçlar üzerinden aktarılması, öğrencinin öğretmen ve öğrenci ile etkileşiminin yine aynı sistem üzerinden gerçekleştirildiği bir eğitim-öğretim sistemi ve tamamen internet ve dijital imkânları kullanarak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesidir (Adams, Sumintono, Mohamed ve Mohamad Noor, 2018; Ak, Oral ve Topuz, 2018; Kurnaz, 2010; Öner, Çelik, Bay, Yeşil ve Turfan, 2018; Pala ve Şahbaz, 2018; Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019).

Bu tanımlar da e-öğrenme için mekân ve süre sınırı bulunmadığını desteklemektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan bireyler fiziksel olarak etkileşimde bulunamamakla birlikte birbirlerine bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi cihazlar ve bunlarda kullanılabilen çeşitli yazılım ve uygulamalar üzerinden ulaşabilmekte, içerik oluşturabilmekte ve bu içerikleri birbirleri ile paylaşabilmektedir.

Özellikle Covid-19 pandemi döneminde yoğun olarak gerçekleştirilen e-öğrenme sürecini etkileyen iki önemli etken bulunmaktadır. Bunlar:

1. Yeterli teknolojik altyapı ihtiyacı ve erişim imkânı
2. Teknolojiyi kullanma yeterliliği (Konak, 2021; Olcay, Döş, Sürme ve Düzgün, 2018).

Yani e-öğrenme gerçekleştirecek kurumların bunu destekleyecek teknolojik altyapıya sahip olmaları, yine e-öğrenme gerçekleştirecek eğitmen ve öğrencilerin bu teknolojik altyapıyı kullanabilecek beceri, bilgi ve yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. E-öğrenme gerçekleştirecek bireylerin materyallerini bu sistemlere yükleyebilecek beceriye, yüklenmiş materyallere erişebilmeye ve olası bazı teknik aksaklıkları çözüme kavuşturacak kabiliyete sahip olması beklenmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde öğrencilerin elektronik ortamdaki kaynaklardan faydalanabilmeleri ve kurumların da bu sürece katılım ve destek sağlamaları esastır. Bu etkenler aynı zamanda e-öğrenmenin dezavantajlı yönleri olarak da karşımıza çıkmaktadır. E-öğrenmeye ait diğer dezavantajlı yönler de şunlardır: e-öğrenme faaliyetlerinde hem kurum, hem eğitimci hem de öğrencilerin ciddi bir altyapıya ve kaynaklara ihtiyacı duyması ve bunu karşılayacak bütçe istemesi, e-öğrenmede öğretmen-öğrenci etkileşiminin olağan sistemden daha az olması, e-öğrenme gerçekleştirirken sınıf ortamı olmamasından dolayı öğrencinin (diğer öğrenciler ve öğretmen ile etkileşim azlığına bağlı olarak) sosyalleşme ve motivasyonunun zamanla düşmesi, sanal sınıflarda devam eden e-öğrenmeye bir süre sonra ilginin azalması ve öğrencinin devam için kendini motive edememesi, öğretenin de öğrenciyi sanal sınıftaki derslere geri döndürmekte zorlanması, e-öğrenmede öğrencilerin, geleneksel-yüz yüze eğitime göre daha fazla tek başına kalması ve zaman yönetimini gerçekleştirememesi, geleneksele göre öğrenci merkezli olan e-öğrenmenin, öğrenci tarafından yadırganması, e-öğrenmede öğrenmenin sorumluluğunun büyük ölçüde öğrencide olması ve kendi kendine öğrenmede deneyimli olmayan öğrencide başarısızlık oluşmasıdır (Adams, Sumintono, Mohamed ve Mohamad Noor, 2018; Ak, Oral ve Topuz, 2018; Akyüz ve Numanoğlu, 2020; Kaur ve Abas, 2004; Mercan, 2018; Pala ve Şahbaz, 2018; Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019).

Dezavantajlar yanında e-öğrenmenin avantajlı olduğu durumlar da bulunmaktadır. Bunlarsa şöyle sıralanabilir:

e-öğrenmenin dijital evrak, doküman vs. gibi araçlar kullanabilmesi ve bunlara bağlı kağıt ve dosya maliyetini azaltması, e-öğrenmede oluşturulan içeriklerin kısa sürede ve kolayca ulaşılabilir olması ve farklı alanlardaki çok sayıda öğrenciye ulaştırılabilir olması, eldeki dokümanlar sayesinde her yerde konu tekrarı yapılmasını mümkün kılması, bireyin kendi öğrenme hızını anlaması ve bireysel öğrenme alışkanlığını geliştirmesi, olağan şartlarda gerçekleştirilen yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerinde eğitmen ve öğrenen için mutlak karşılanması gereken barınma-konaklama, ulaşım, yeme-içme gibi ihtiyaçlara gerek duyulmaması, çalışan, seyahat engeli olan, ikamet

yeri dışına çıkamayan veya fiziksel olarak bir mekânda bulunmaya dair engeli olan bireylerin de ulaşmasının kolay olması sayılabilmektedir. Bu yararlarının yanında e-öğrenme gerçekleştirmek için yeterli ve güçlü bir altyapı ihtiyacının karşılanıyor olması ülkelerin gelişmişliklerinin de göstergesi olacaktır. Bu sayede küresel anlamda eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında söz sahibi olmak gibi dolaylı ama önemli bir etkisi olduğunu da söylemek anlamsız olmayacaktır (Ak, Oral ve Topuz, 2018; Akyüz ve Numanoğlu, 2020; Coşkun, Özeke, Budakoğlu ve Kula, 2018; Mercan, 2018; Pala ve Şahbaz, 2018).

E-öğrenme imkânı sunan kurum ve kuruluşların teknolojik altyapı yeterliliği kadar bu teknolojiyi kullanacak ve öğrenim alacak olan bireylerin, bu öğrenme faaliyetlerine karşı olan hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin tespit edilmesi de önem arz etmektedir. Çünkü e-öğrenme materyalleri ve öğretim yöntem ve teknikleri olarak da ayrıca bir kültür gerektiren model olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira ister yüz yüze ister e-öğrenmede önemli noktalardan biri de hazırbulunuşluktur. Bu da e-öğrenme sürecinde öğrenme kalitesini artıran, elektronik kaynakları ve çoklu ortam teknolojilerini kullanma kabiliyeti olarak tanımlanmıştır (Kalelioğlu ve Baturay, 2014; Kaur ve Abas, 2004).

Literatürde ilk defa Edward Lee Thorndike tarafından kullanılan ve öğrenmenin 3 yasasından biri olarak kabul edilen hazırbulunuşluk, öğrenmeye eğilim olarak ifade edilmektedir. Thorndike'e göre bireyler öğrenmeye veya bir eylemi gerçekleştirmeye hazır olduklarında ve bunu gerçekleştirdiklerinde memnun olurlar. Ama bireyler, öğrenmeye veya bir eylemi gerçekleştirmeye hazır değiller ve buna bağlı olarak o eylemi gerçekleştiremiyorlarsa veya hazır oldukları halde eylemi gerçekleştiremiyorlarsa memnuniyet düzeyleri düşük olmaktadır. Dolayısıyla bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmesi ve kalıcı hale getirmesi için veya bir eylemi gerçekleştirebilmesi için bu eylem ile veya öğrenme ile ilgili ön bilgi veya becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu da hazırbulunuşluk olarak tanımlanabilmektedir. Hazırbulunuşluk ve beklenti ihtiyacı karşılandıkça, öğrenme ile ilgili başarı ve memnuniyet de artmaktadır. E-öğrenmede başarılı olmak, sistemin işlemlerini sağlayacak teknolojik altyapı mevcudiyetine, buna aracılık edecek cihazlara ve bu cihazları kullanma becerisine sahip olmaya, sistemdeki elektronik dokümanlara (video, ses kaydı, Office dosyaları gibi içerik ve materyaller) ulaşabilmeye ve bu ve benzeri çoklu ortam araçlarından yararlanabilmeye bağlanmaktadır. Bunlar aynı zamanda e-öğrenme için öğrencinin sahip olması gereken hazırbulunuşluk faktörleri olarak da sayılmaktadır. Çevrimiçi öğrenmeye olan hazırbulunuşluk arttığında öğrencilerin dijital ortamla etkileşim oranının da olumlu yönde arttığı belirlenmiştir. Bu da göstermektedir ki; hazırbulunuşluğa sahip olma artarsa, akademik başarı da artmaktadır. Öğrencilerin e-öğrenmeye katılımında motivasyonlarının yüksek olması da başarıyı artıran bir diğer unsurdur ki; katılımında sürekliliğin sağlanması bu motivasyonun yüksek olmasına bağlanmaktadır. E-öğrenmeye yoğun bir şekilde dahil olmamış öğrencilerin, bu farklı öğrenme ortamına hemen uyum göstermeleri beklenemez. İşte e-öğrenmedeki hazırbulunuşluk eksikliği, e-öğrenmede yaşanacak başarısızlık ve katılımın yeterli sayıda veya sürekli olmaması gibi durumlara yol açmaktadır. E-öğrenme tecrübesinde yaşanacak her türlü olumsuz durum da, öğrencinin ileriki tercihlerinde bir ön yargı oluşturacak ve e-öğrenme konusunda, bu faaliyetlere katılım motivasyonu ve başarılı olma konusunda zihninde soru işaretlerine sebep olacaktır (Ateş Çobanoğlu, Uzunboylar ve Altun, 2017; Gökçearslan, Solmaz ve Kukul, 2017; Mercan, 2018; Pala ve Şahbaz, 2018; Sakal, 2017; Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019; Yurdugül ve Demir, 2016).

Dünya'da olduğu gibi ülkemizde de Mart 2020'den itibaren tüm eğitim-öğretim kurumları, öğrencileri ve eğitimcileri, Covid-19 pandemi süreci ile birlikte hızlı bir şekilde alışık oldukları yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerini bırakmak zorunda kalmışlar, bir anda ve hızlı bir şekilde e-öğrenme sistemine giriş yapmışlardır. Özellikle uygulama alanı yoğun olan sağlık basamağında eğitim alan ön lisans ve lisans öğrencilerinin bu öğrenme ortamına ne kadar hazır oldukları ve beklentilerinin demografik özelliklere göre ne düzeyde olduğu bu anlamda merak edilmiştir. Bu çalışma da bu düzeyin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla e-öğrenme faaliyetlerinde bulunan ve uygulama derslerinin yoğun olduğu sağlık alanı öğrencilerinin bu yeni durumla ilgili hazırbulunuşluklarının ve beklentilerinin tespit edilmesi ile hem bu süreci nasıl yaşadıklarının ortaya koyulması hem ilerleyen zamanlarda süreç ile ilgili yenilik ve gelişmeler konusunda e-öğrenme faaliyeti gerçekleştirecek öğrencilere, eğitimcilere ve kurumlara yardımcı olması amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma modelinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunar. Yöntemle, araştırmacı istatistiksel testler kullanılarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeye çalışır (Metin, 2015). Bu çalışmada da ön lisans ve lisans öğrencilerinin e-öğrenme ile ilgili hazır bulunuşluk ve beklenti

düzeylerinin tespiti için likert tipli anket uygulanmış ve sayısal veri eldesi sağlanmıştır. Sonuçların cinsiyet, yaş AGNO gibi unsurlar ile ilişkisinin ortaya koyulması amaçlandığından bu yöntem kullanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitede sağlık alanında eğitim alan ön lisans ve lisans eğitimi alan öğrenciler olmakla birlikte, araştırmacının kolay ulaşması açısından çalışmanın örnekleme, araştırmacının görev yaptığı üniversitenin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ön lisans ve Sağlık Bilimleri Fakültesi lisans düzeyinde eğitim alan 427 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Gülbahar'dan (2012) elde edilen 5'li likert tipinde olan E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazır Bulunuşluk ve Beklenti Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin yanı sıra öğrencilerin demografik ve öğrenim bilgilerini içeren bir anket de uygulanmıştır. Toplamda 32 maddeden oluşan ölçme aracının 26 maddesi Gülbahar'dan (2012) elde edilen E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazır Bulunuşluk ve Beklenti Ölçeğinden, ölçek sahibinden izin alınarak kullanılmıştır. Ölçekte "Kişisel Özellikler" boyutunda 4; "Teknolojiye Erişim" boyutunda 4; "Teknik Beceriler" boyutunda 8; "Motivasyon ve Tutum" boyutunda 4; "Başarıyı Etkileyen Faktörler" boyutunda 6 olmak üzere toplam 5 boyut ve 26 madde bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmakta olup; derece ve değerleri şu şekildedir: 5-Hemen hemen her zaman, 4-Sık sık, 3-Zaman zaman, 2-Nadiren ve 1-Hemen hemen hiçbir zaman.

Bu ölçeğe eklenen demografik maddeler ise; cinsiyet, yaş, mezun olunan ortaöğretim kurumu, okunmakta olan öğrenim düzeyi, öğrenim görünen ön lisans programı-lisans bölümü, okunmakta olunan öğrenim düzeyindeki AGNO değeri ve e-öğrenme gerçekleştirilen coğrafi bölge şeklinde olmuştur. E-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları 0,93 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Veri analizi aşamasında betimsel istatistik, frekans, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Verilerin normallik sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Normallik sonuçlarının olumlu olması ile birlikte, bağımsız T testi ve One-Way ANOVA testleri kullanılmıştır.

2.4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışma pandeminin ilk döneminde yapıldığından ve öğrenciler arasında şehir değişikliği nedeniyle internet bağlantı sorunu yaşamasından dolayı çevrimiçi olarak oluşturulan form örneklemin hepsine ulaştırılamamıştır.

3. BULGULAR

Sağlık alanında eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştiren ön lisans ve lisans öğrencilerinin e-öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış çalışmanın bulguları şu şekilde sunulmuştur.

Öğrencinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti ölçeği puanlarının cinsiyete göre T-testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	P
Kadın	312	3,1424	,77172	425	,754	,451
Erkek	115	3,0783	,80010			
Toplam	427					

Sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(425) = .754, p > .05$. Fakat kadın öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=3.1424$), erkek öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=3.0783$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin yaşlara göre betimsel istatistikleri Tablo 2a'da, öğrencilerin yaşlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 2b'de verilmiştir.

Tablo 2a. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre Betimsel İstatistiği

Yaşlar	N	X	SS
19-23	379	3,0957	,77149
24-28	37	3,2931	,79577
29-33	5	3,1308	,94938
34-38	2	3,3077	,27196
38 ve üstü	4	4,2596	,40385
Toplam	427		

Analiz sonuçları, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri arasında yaşlara göre anlamlı bir fark göstermektedir, $F(4, 422) = 2.76, p < .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaşlara göre e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin 38 yaş ve üstü öğrenci gruplarında ($\bar{X} = 4.2596$), diğer yaş gruplarına göre daha olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2b. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6,588	4	1,647	2,759	,028	38 ve üstü
Gruplarıçi	251,952	422	,597			
Toplam	258,539	426				

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim okul türlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 3a'da, öğrencilerin okul türlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 3b'de verilmiştir.

Tablo 3a. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Okul Türlerine Göre Betimsel İstatistiği

Okul Türleri	N	X	SS
Açık Öğretim Kurumları	12	2,7853	,60956
Anadolu İmam Hatip Lisesi	38	2,9777	,70979
Anadolu Liseleri	181	3,0153	,79969
Çok Programlı Anadolu Lisesi	21	3,4084	,94152
Fen Liseleri	5	2,9769	,68511
Mesleki Eğitim Merkezleri	2	3,4423	,46234
Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri	155	3,3117	,73759
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri	10	2,6462	,52071
Sosyal Bilimler Liseleri	3	2,9872	,51073
Toplam	377		

Analiz sonuçları, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri arasında okul türlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir, $F(8, 418) = 3.022, p < .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri, okul türlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul türlerine göre e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin Mesleki Eğitim Merkezleri mezunu

öğrenci gruplarında ($\bar{X}=3.4423$) diğer okul türlerinden mezun olan öğrenci gruplarına göre daha olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3b. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçek Puanlarının Okul Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	14,136	8	1,767	3,022	,003	Mesleki Eğitim Merkezleri
Gruplarıçi	244,404	418	,585			
Toplam	258,539	426				

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin öğrencilerin okudukları ön lisans programlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 4a'da, öğrencilerin okudukları ön lisans programlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 4b'de verilmiştir.

Tablo 4a. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Okudukları Ön lisans Programlarına Göre Betimsel İstatistiği

Ön Lisans Programları	N	X	SS
Ağız ve Diş Sağlığı	55	3,2455	,71307
Anestezi	163	3,0606	,78768
Diş Protez Teknolojisi	56	2,9505	,68125
İlk ve Acil Yardım	45	3,2376	,76631
İş ve Uğraşı Terapisi	10	3,0692	,80694
Optisyenlik	11	3,3776	,96074
Patoloji Laboratuvar Teknikleri	36	3,2169	,89670
Toplam	376		

Analiz sonuçları, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri arasında öğrencilerin okudukları ön lisans programlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, $F(6,369) = 1.315$, $p > .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde, öğrencilerin okudukları ön lisans programlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Fakat e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti ölçeği puan ortalamalarının ön lisans programlarından optisyenlikte, diğer programlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4b. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçek Puanlarının Okudukları Ön Lisans Programlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4,760	6	,793	1,315	,249
Gruplarıçi	222,566	369	,603		
Toplam	227,326	375			

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin okudukları lisans bölümlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 5a'da, öğrencilerin okudukları lisans bölümlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 5b.'de verilmiştir.

Tablo 5a. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Okudukları Lisans Bölümlerine Göre Betimsel İstatistiği

Lisans Bölümleri	N	X	SS
Hemşirelik	13	3,0740	,47534
Sağlık Yönetimi	32	3,1851	,74531
Beslenme ve Diyetetik	14	3,4780	,87182
Odyoloji	36	2,8932	,75895
Spor Bilimleri	11	3,6364	,68270
Toplam	106		

Analiz sonuçları, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri arasında öğrencilerin okudukları lisans bölümlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $F(4,101) = 3.046$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde, öğrencilerin okudukları lisans programlarının anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir ve bu etkinin de lisans bölümlerinden Spor Bilimleri ($\bar{X}=3.6364$) yönünde daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 5b. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Okudukları Lisans Programlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6,591	4	1,648	3,046	,020	Spor Bilimleri
Gruplarıçi	54,633	101	,541			
Toplam	61,225	105				

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin öğrencilerin AGNO değerlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 6a'da, öğrencilerin AGNO değerlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 6b'de verilmiştir.

Tablo 6a. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının AGNO Değerlerine Göre Betimsel İstatistiği

AGNO	N	X	SS
1 ve altı	77	3,3062	,83668
1,5-2,00	154	2,9705	,74925
2,01-2,50	93	3,0819	,75960
2,51-3,00	67	3,3295	,70228
3 ve üstü	36	3,1303	,83894
Toplam	427		

Analiz sonuçları, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri arasında öğrencilerin AGNO değerlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $F(4, 422) = 3.883$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde, öğrencilerin sahip oldukları AGNO değerlerinin anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir ve bu etkinin de özellikle 2.51-3.00 arasında AGNO değerine sahip öğrenciler ($\bar{X}=3.3295$) yönünde daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 6b. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının AGNO Değerlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	9,179	4	2,295	3,883	,004	2,51-3,00
Gruplarıçi	249,361	422	,591			
Toplam	258,539	426				

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgelere göre betimsel istatistikleri Tablo 7a'da, öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgelere göre ANOVA sonuçları Tablo 7b'de verilmiştir.

Tablo 7a. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Coğrafi Bölgelere Göre Betimsel İstatistiği

Coğrafi Bölgeler	N	X	SS
Karadeniz	332	3,1479	,79364
Doğu Anadolu	20	2,6692	,52623
Güneydoğu Anadolu	15	3,0205	,67074
Akdeniz	14	3,4451	,82790
Ege	15	3,2872	,80937
Marmara	12	2,7564	,68436
İç Anadolu	19	3,1579	,63625
Toplam	427		

Analiz sonuçları, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri arasında öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgelere göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $F(6, 420)=2.227$, $p<.05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde, öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgelerin anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir ve bu etkinin de özellikle Akdeniz Bölgesi'nde yaşayan öğrenciler ($\bar{X}=3.4451$) yönünde daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 7b. Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Coğrafi Bölgelere Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplarası	7,972	6	1,329	2,227	,040	Doğu Anadolu
Gruplariçi	250,567	420	,597			
Toplam	258,539	426				

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin öğrencilerin öğrenim seviyelerine göre betimsel istatistikleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. E-öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği Puanlarının Öğrenim Seviyesine Göre Bağımsız T-testi Sonuçları

Öğrenim düzeyi	N	X	S	Sd	t	p
Ön Lisans	361	3,1098	,77947	425	-,947	,344
Lisans	66	3,2086	,77727			
Toplam	427					

Sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti tutumları öğrenim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(425)=-.947$, $p>.05$. Fakat lisans öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=3.2086$), ön lisans öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=3.1098$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

1. Covid-19 döneminde sağlık alanında e-öğrenme faaliyetlerinde yer alan ön lisans ve lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre; hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerine bakıldığında, kadın öğrencilerde, erkek öğrencilere göre e-öğrenmeye karşı hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, çalışmaya katılan kadın öğrenci sayısının daha fazla olmasının ve e-öğrenme platformundaki derslere devamda kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha istikrarlı olmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Arslan (2019), Coşkun, Özeke, Budakoğlu ve Kula (2018), Kurnaz (2010), Mercan (2018), Olcay, Döş, Sürme ve Düzgün (2018), Pala ve Şahbaz (2018), Sakal (2017) ve Yılmaz, Sezer ve Yurdugül (2019),

çalışmalarına bakıldığında erkek öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan Kurnaz (2010), Olcay, Döş, Sürme ve Düzgün (2018), Pala ve Şahbaz (2018) da erkek öğrenci sayısı fazla olduğu için sonuç buna göre de yorumlanmıştır. Bunun aksine Arslan (2019), Coşkun, Özeke, Budakoğlu ve Kula (2018), Mercan (2018), Yılmaz, Sezer ve Yurdugül (2019) çalışmalarında ise kadın katılımcı sayısı fazla olmasına rağmen e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin erkek öğrenciler lehine yüksek çıktığı fakat Konak (2021) çalışmasına göre de cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçlarla karşılaştırıldığında çalışmamızda kadın öğrenci sayısının fazla olmasının bu sonucu doğuracağı düşünülmekle birlikte derslere devamda kadın öğrenci fazla olmasının da bu sonucu oluşturduğu düşünülmektedir.

2. Covid-19 döneminde sağlık alanında e-öğrenme faaliyetlerinde yer alan ön lisans ve lisans öğrencilerinin yaşlarına göre; hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerine bakıldığında, farklı yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ve 38 ve üstü yaş grubuna dahil öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. İleri yaşlardaki öğrencilerin yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha ilgili ve meraklı olmalarının, e-öğrenmede bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu yaş grubu bireylerin yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerinde de öğrenmelerini sınav kaygısı üzerine değil anlamlı öğrenme üzerine konumlandıkları görülmektedir. Mercan'ın (2018) yaptığı çalışmada yaşlar arasında bir fark olmadığı görülürken; Pala ve Şahbaz'ın (2018) çalışmasında ise; bu farkın 22-24 yaş arasında olduğu görülmektedir.

3. Covid-19 döneminde sağlık alanında e-öğrenme faaliyetlerinde yer alan ön lisans ve lisans öğrencilerinin mezun oldukları okul türlerine göre; hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerine bakıldığında, okul türleri arasında anlamlı bir fark olduğu, Mesleki Eğitim Merkezlerinden ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden mezun olan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin, diğer ortaöğretim kurumu mezunu öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında ise; mesleki eğitim alan öğrencilerin bilgisayar kullanımı konularında ve özellikle site ve cihazlarda oluşabilecek teknik aksaklıkları çözmeye daha başarılı olmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Arslan (2019) çalışmasına göre; genel lise mezunlarının düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken, anadolu liselerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Pala ve Şahbaz (2018) çalışmasında ise; yine çalışmamızdaki gibi meslek liselerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Konak (2021) çalışmasında ise; lisans öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre hazırbulunuşluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunamadığı görülmüştür.

4. Covid-19 döneminde sağlık alanında e-öğrenme faaliyetlerinde yer alan ön lisans öğrencilerinin okudukları programlara göre; hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerine bakıldığında, programlarla e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve beklenti arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmekle birlikte, optisyenlik programı öğrencilerinin, diğer program öğrencilerinden hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Olcay, Döş, Sürme ve Düzgün (2018) çalışmasında ise; okunan programlar arasında hazırbulunuşluk bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yılmaz, Sezer ve Yurdugül (2019) çalışmasında ise; anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

5. Covid-19 döneminde sağlık alanında e-öğrenme faaliyetlerinde yer alan lisans öğrencilerinin okudukları bölümlere göre; hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerine bakıldığında, bölümler ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve beklenti arasında anlamlı bir fark olduğu görülmekle birlikte, bu farkın Spor Bilimleri Fakültesi bölümü lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç fakülte ve sağlık hizmetleri meslek yüksekokullarında araştırma yapan Yılmaz (2019) çalışması ile benzer sonuçları oluşturmuştur. Fakat Sakal (2017) çalışmasında ise; Spor Bilimleri Fakültesi aleyhinde sonuç çıktığı görülmüştür.

6. Covid-19 döneminde sağlık alanında e-öğrenme faaliyetlerinde yer alan ön lisans ve lisans öğrencilerinin sahip oldukları AGNO değerlerine göre; hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerine bakıldığında, AGNO değerleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve beklenti arasında anlamlı bir fark olduğu görülmekle birlikte, bu farkın 2.51-3.00 arasında AGNO değerine sahip öğrenciler yönünde daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu da akademik başarı ve hedefe sahip öğrencilerin e-öğrenme faaliyetlerinde de bu amaçlarını sürdürdüklerini düşündürmektedir. Yapılan alan yazın araştırmasında konunun bu yönünü ele alan bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır.

7. Covid-19 döneminde sağlık alanında e-öğrenme faaliyetlerinde yer alan ön lisans ve lisans öğrencilerinin yaşadıkları coğrafik bölgelere göre; hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerine bakıldığında, coğrafik bölgeler ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve beklenti arasında anlamlı bir fark olduğu görülmekle birlikte, bu farkın Akdeniz Bölgesi'nde yaşayan öğrenciler yönünde daha olumlu olduğu görülmüştür. Sakal (2017) çalışmasına göre ise;

öğrencilerin geldikleri illerin ait oldukları coğrafi bölge olarak sınıflandırıldığında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

8. Covid-19 döneminde sağlık alanında e-öğrenme faaliyetlerinde yer alan ön lisans ve lisans öğrencilerinin öğrenim düzeylerine göre; hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerine bakıldığında, öğrenim düzeyleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve beklenti arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmekle birlikte, ölçek ortalamasının lisans öğrencileri yönünde daha yüksek olduğu görülmüştür. Akyüz ve Numanoglu (2020) çalışmasına bakıldığında da benzer bir sonuç çıktığı görülmektedir.

Sonuç olarak, sağlık alanında eğitim alan sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu ön lisans ve lisans öğrencilerinin Covid-19 dönemindeki e-öğrenmeye olan hazır bulunuşluk ve beklenti düzeylerine bakıldığında ortalama 3,12 ile olumlu düzeyde olduğu bulunmuştur.

5. ÖNERİLER

Bu çalışma kız öğrencilerin e-öğrenmedeki hazırbulunuşluklarının diğer çalışmalara göre erkek öğrencilerden fazla olduğunu göstermiştir. Bunun neden kaynaklandığı ayrıca araştırılabilir. Nitel bir çalışma ile bu konunun incelenmesi ve bunun desteklenmesi sağlanabilir.

E-öğrenmenin UZEM olarak nitelenen ortak alan dersleri dışında harmanlanmış bir model içinde eğitim-öğretim faaliyetlerine entegre edilmesi sağlanabilir. Bu durum, eğitim-öğretimin tüm taraflarının farkındalık ve bilgi beceri düzeylerinin artırılması, kurumların da bu konuda altyapı geliştirmesini sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin üniversite öncesi eğitim hayatlarında veya üniversite eğitim hayatlarında bölüm ve programlarında temel bilgisayar dersleri alıp almadıklarına göre bir karşılaştırma yapılabilir.

Hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyinin, yukarıdaki ifade edilen entegrasyon ile birlikte, derslerin başlaması öncesi ve derslerin bitişi sonrası tekrar tespit edilerek aradaki farkın belirlenmesi sağlanabilir.

AGNO değerlerine göre; çalışma daha kapsamlı hale getirilerek yine nitel araştırma ile desteklenmek şartıyla e-öğrenme ve yüz yüze öğrenme faaliyetleri arasındaki fark ortaya koyulabilir. Düşük AGNO değeri ile bilgisayar altyapısı becerileri kıyaslanabilir.

Çalışma sadece öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerini belli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Aynı çalışma eğitimcilerde uygulanarak, onların da bu konudaki farkındalıkları belirlenebilir.

Yine çalışmada Akdeniz Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyinin diğer coğrafi bölgelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür, bunun nedeninin bölgesel anlamda hangi güçlü ve zayıf yönlerden kaynaklandığı ortaya koyulabilir.

6. KAYNAKÇA

Adams, D., Sumintono, B., Mohamed, A., & Mohamad Noor, N. S. (2018). E-Learning readiness among students of diverse backgrounds in a leading Malaysian higher education institution. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(2), 227-256.

Ak, A., Oral, B., & Topuz, V. (2018). Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 71-80.

Akyüz, H. İ., & Numanoglu, G. (2020). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamlarına ilişkin hazırbulunuşluk ve beklentileri (Kastomonu Üniversitesi örneği). *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 1(1), 1-16.

Arslan, A. (2019). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. In *8th Eurasian Conference on Language and Social Sciences* (p. 277).

Çobanoğlu, A. A., Uzunboylar, O., & Altun, E. (2017). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk, tutum ve algılanan çevrimiçi sosyalliğin işbirlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.

Coşkun, Ö., Özeke, V., Budakoğlu, İ., & Kula, S. (2018). E-Learning readiness of Turkish medical students: A Sample from Gazi University. *Gazi Medical Journal*, 29(4), 340-345 .

- Demir Kaymak, Z., & Horzum, M. B. (2013). Relationship between online learning readiness and structure and interaction of online learning students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1792-1797.
- Gökçearsan, Ş., Solmaz, E., & Kukul, V. (2017). Mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği: Bir uyarlama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 143-157.
- Gülbahar, Y. (2012). E-Öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 119-137.
- Kalelioğlu, F., & Baturay, M. H. (2017). E-Öğrenme için hazırbulunuşluk öz değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 22-30.
- Kaur, K., & Abas, Z. W. (2004). An assesment of e-learning readiness at Open Univercity Malaysia. *international Conference on Computers in Education (ICCE2004)*, (ss. 1017-1022). Melbourne, Australia.
- Konak, S. (2021). Lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ve demografik özellikleri arasındaki ilişki. *Journal of Hospitality and Tourism Issues*, 3(1), 55-67.
- Kurnaz, H. (2010). *Mobil öğrenme özelliğinin öğrenciler tarafından kullanılabilirliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Mercan, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve hazırbulunuşlukları: *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi* örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Metin, M. (Ed.).(2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Olçay, A., Döş, B., Sürme, M., & Düzgün, M. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin elektronik öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirlemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 427-438.
- Öner, S. Ç., Çelik, G., Habibe, B. A. Y., Yeşil, Y., & Turfan, E. Ç. (2018). Ebelik bölümü uzaktan eğitim öğrencilerinin e-öğrenme için hazırbulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi. *Medical Sciences*, 13(1), 10-18.
- Pala, K., & Şahbaz, R. P. (2018). Mesleki turizm eğitiminde öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(2), 493-511.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.
- Yılmaz, R., Sezer, B., & Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180-195.
- Yurdugül, H., & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 896-915.

7. EXTENDED ABSTRACT

Today, when we are experiencing extraordinary conditions, it has shown that one of the most necessary areas to continue is the field of education. These days, in which we live in extraordinary conditions, have shown that one of the fields that are difficult to maintain but also most necessary to maintain is the field of education. In this study, it was aimed to determine the level of readiness and expectation of the associate degree and health sciences faculty undergraduate students of a private university in the Eastern Black Sea Region about their e-learning during the Covid-19 pandemic. was carried out to determine the level of In the study, readiness and expectation scale consisting of 5 factors and 26 items as personal characteristics, access to technology, technical skills, motivation and attitude, factors affecting success (Gülbahar, 2012) was used as a data collection tool. The data were evaluated with the SPSS statistical analysis program, and the overall Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.93. The readiness and expectation levels of 427 associate and undergraduate students participating in the study were determined in terms of characteristics such as gender, age, graduated secondary education institution, associate and undergraduate programs and departments, AGNO they hold, geographical region they live in, and education levels.

The body power needed for the progress of societies has been replaced by brain power. The most important share of technology in delivering information to people is education (Mercan, 2018). It is important to use technology as much as pedagogical knowledge in education (Yılmaz, Sezer, & Yurdugül, 2019) This research was carried out with the aim of determining the readiness and expectation levels of associate and undergraduate students studying in the field of health for e-learning in the Covid-19 process.

In the study (Gülbahar, 2012), the readiness-expectation scale consisting of 5 factors-26 items was used as a data collection tool. The data were evaluated with the SPSS statistical analysis program.

For women by gender ($\bar{X}=3.1424$), for students aged 38 and over according to age ($\bar{X}=4.2596$); In Vocational Education Centers according to school types ($\bar{X}=3.4423$); it is not meaningful according to associate degree programs; Undergraduate Sport Sciences ($\bar{X}=3.6364$); According to AGNO, students with AGNO between 2.51-3.00 ($\bar{X} = 3.3295$); students in the Mediterranean Region according to the geographical location ($\bar{X} = 3.4451$); ($\bar{X}=3.2086$) for undergraduate students according to their education level.

The readiness-expectation levels as a result of the research; in female students; It was higher for those who graduated from Vocational Education Centers and Vocational-Technical Anatolian High Schools at the age of 38 and over. It is seen that there is no significant difference according to the programs they study, but it is more positive in Sports Sciences from undergraduate departments. According to AGNO, it is more positive in students between 2.51-3.00, students living in the Mediterranean Region and undergraduate students.

Göçen, G., & Çiçek, M. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış “Salih Hikâye Seti”nde yer alan söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 82-96.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 13.04.2022 Kabul/Accepted: 26.04.2022

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Hazırlanmış “Salih Hikâye Seti”nde Yer Alan Söz Varlığı Unsurları¹

Gökçen GÖÇEN²

Melike ÇİÇEK³

Özet

Yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin etkili bir anlama ve anlatma becerisine sahip olmasında kelimelerin önemli bir rolü vardır. Yabancı dilde kelime öğretimi, dilde en sık kullanılan kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmektedir. Öğretim materyallerinin ve yardımcı kaynakların sık kullanılan kelimelerle hazırlanmış olması ve öğrenenlerin bu kelimelerle karşılaşmaları kelime öğretimi sürecini olumlu olarak etkileyecektir. Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yer alan kitaplarda sık kullanılan kelimelerin neler olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde okuma kitaplarına ve çocuklar için hazırlanmış okuma kitaplarına yönelik çalışmalarının sayısının az olduğu fark edilmektedir. Bu çalışmada, çocuklar için hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel durum çalışması ile gerçekleştirilen çalışmada “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi” (PIKTES) kapsamında hazırlanan “Salih Hikâye Seti”ndeki 10 kitap kelime, ikilemeler, deyimler ve atasözleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın verileri doküman analizi ile toplanmıştır. CİBAKAYA 2.3 programı ile kelimelerin sıklıkları incelenmiştir. Çalışma sonunda okuma kitaplarında en fazla isim ve fiillerden oluşan kelimelere yer verildiği; ikilemelere ve deyimlere pek fazla yer verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte incelenen hikâyelerde atasözlerine ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; kelime öğretimi; söz varlığı; kelime sıklığı; yabancılar için Türkçe okuma kitabı

Vocabulary Elements in the “Salih Story Set” Prepared for Learners of Turkish as a Foreign Language

Abstract

In foreign language teaching, words have an important role for learners to have an effective understanding and expression skills. Vocabulary teaching in a foreign language is carried out starting from the most frequently used words in the language. The fact that teaching materials and additional resources are prepared with frequently used words and that learners encounter these words will positively affect the vocabulary teaching process. In the literature, there are studies that determine the frequently used words in the books included in the process of

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, melike.cicek@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6105-7866

teaching Turkish as a foreign language. When these studies are examined, it is noticed that the number of studies on reading books and reading books prepared for children is low. In this study, it is aimed to determine the vocabulary elements in Turkish as a foreign language reading books prepared for children. In the study carried out with a qualitative case study, 10 books in the "Salih Story Set" prepared within the scope of the "Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System" (PIKTES) were examined in terms of words, reduplications, idioms and proverbs. The data of the research were collected by document analysis. The frequency of the words was examined with the CIBAKAYA 2.3 program. At the end of the study, it was determined that the words consisting of nouns and verbs were mostly included in the reading books. It has been seen that reduplications and idioms are not given much space. However, it has been determined that proverbs are not included in the analyzed stories.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language; teaching vocabulary; vocabulary; vocabulary frequency; Turkish reading book for foreigners

1. GİRİŞ

Bir dilin iletişim kurmak için kullanılan en temel yapı taşı kelimelerdir. İnsanlar kelimeler aracılığıyla dinlemekte, okumakta, konuşmakta ve yazmaktadırlar. Kelime Türkçe Sözlük'te (TDK, E. T. 2021) "Anlamli ses veya ses birliği, söz, kelime, lügat." olarak tanımlanmaktadır. Göçen'e (2016, s. 31) göre kelime kendinden önce ve sonra boşluk bulunan ve cümlede belirli kurallar çerçevesinde tek başına ya da diğer kelimelerle birlikte kullanılabilen dil birimidir.

Dilin örgüsü içinde yer alan kelimeler, söz varlığının önemli bir ögesini oluşturmaktadır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013, s. 148). Çetinkaya'ya (2020, s. 6) göre insanların gündelik yaşamda iletişim kurmaları söz varlığı ile ilişkilidir. Söz varlığının sınırlı olması durumunda insan gerek kendini anlatmada gerekse de toplumdaki insanlarla iletişim kurmada zorluk yaşayabilmektedir. Bu bağlamda iletişim ve dil becerilerinin etkili bir biçimde kullanılmasında söz varlığı önemlidir. Ana dili kullanımıyla benzer şekilde Hayran ve Yazıcı'nın (2020, s. 435) da belirttiği gibi kişilerin yabancı dil hâkimiyeti de onların hedef dildeki söz varlığına hâkimiyetiyle doğru orantılıdır ve hedef söz varlığını doğru bir şekilde kullanmak anlama ile anlatma becerilerinin gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Söz varlığı içinde kelimeleri, kelime gruplarını, kalıp ifadeleri ve kalıplaşmış ifadeleri barındırmaktadır. İnsanlar bu unsurlardan bazılarını az kullanırken bazılarını ise daha sık olarak kullanmaktadırlar. Hirik'e (2017, s. 56) göre bu kullanım tercihi, dilin konuşulduğu o topluluğun kültürü ve yaşayışıyla ilgilidir. Kullanılan kelimeler kişilerin cinsiyetleri, yaş grupları, eğitim durumları gibi farklı faktörler sebebiyle değişiklik göstermektedir. Kelimelerin az ya da çok kullanım durumuna, kelime sıklığı denmektedir. Kelime sıklığı çalışmaları, Ölker'in (2011, s. 49) de belirttiği gibi bir dilde kullanılan kelimelerin en sık kullanılanından en aza doğru sayısal değerleri alınarak sıralanmasına yönelik yapılan çalışmalardır.

Dil bilimi çalışmalarından psikolojiye kadar farklı alanlarda yapılan sıklık çalışmaları Batı'da çok önce başlamıştır. Aksan ve Yaldır'a (2011, s. 379-380) göre sıklık listeleri üzerinde yapılan çalışmalar bilgisayar öncesi ve bilgisayar sonrası dönem olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilgisayar öncesi dönem için yapılan sıklık çalışmaları Thorndike (1944), Carnegie projesi ve onu takip eden yayınlardır. Bilgisayar sonrası için ise Brown Derlemi, Britanya Ulusal Derlemi ve Çağdaş Amerikan İngilizcesi Derlemi'dir. "Türkiye'de kelime sıklığıyla ilgili en önemli çalışmaları İlyas Göz ve Gökhan Ölker yapmıştır. 1995-2000 yıllarının kelime sıklığı sözlüğünü ortaya koyan Göz'ün kelime havuzunda farklı kategorilerden seçilmiş 975.141 sözcük, 1945-1950 yıllarının kelime sıklığı sözlüğünü ortaya koyan Ölker'in kelime havuzunda ise yine farklı kategorilerden seçilmiş 929.015 sözcük yer almıştır." (Çal, 2015, s. 719). Yapılan bu çalışmaların tarihleri 2000'li yıllardan sonradır. Buradan hareketle kelime sıklığı çalışmalarının ülkemizde Batı'dan çok sonra başladığı söylenebilir.

Okumaya yeni başlayanlara ya da yabancı bir dili öğrenenlere ilk olarak öğretilecek kelimelerin hangileri olduğunun ve bunların hangi sırayla öğretileceğinin belirlenmesinde kelimelerin kullanım sıklıklarının yer aldığı sıklık çalışmalarının önemli bir yeri vardır (Aksan, 2009, s. 20). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde yer alacak hedef kelimelerin seçilmesi, kelimelerin yaş ya da dil seviyelerine göre sıralanması, dil öğretiminde yer alacak materyallerin hazırlanması sıklık çalışmalarının sonuçlarına göre yapılmaktadır.

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi düşünüldüğünde de esas olan dilin en sık kullanılan sözcük ve sözcük gruplarının öğretilmesidir.” (Göçen ve Okur, 2016, s. 449). Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlere kelime öğretimi, günlük hayatta en sık kullanılan kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmektedir. Sık kullanılan hedef kelimelerin öğretimini rastlantıya bırakmamak için de kelime sıklığı çalışmalarından yararlanmak gerekmektedir. Bu gerekçe sözcük öğretimine, sıklık listelerinden yararlanarak dilde en sık kullanılan kelimelerden başlanmaktadır (Vandewalle, 1999).

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kelime sıklığına yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2014; Aydın, 2015; Aydın ve Açık, 2017; Bağcı ve Özdemir, 2021; Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Çiriş ve Arslan, 2021; Çınar ve İnce, 2015; Çiçek, 2015; Göçen, 2016; Gündoğdu, 2019; Hayran, 2019; Kaymak, 2021; Kılıç, 2017; Mustafaoğlu, 2018; Özcan ve Dağ Tarcan, 2020; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Şimşek, 2015; Yahşi, 2020; Zenci, 2021). Bu çalışmaların içinde yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında bulunan kelime listelerini değerlendiren (Zenci, 2021); ders kitaplarında bulunan metinleri söz varlığı yönünden inceleyen (Şimşek, 2015); ders kitaplarıyla öğrenenlerin söz varlığını araştıran (Göçen, 2016; Serin, 2017); farklı dillerin öğretiminde kullanılan ders kitaplarını söz varlığı açısından karşılaştıran (Çelik, 2014; Mustafaoğlu, 2018; Özdemirel, 2017); ders kitaplarındaki fiilimsileri inceleyen (Kılıç, 2017); metinlerdeki kavram alanlarını araştıran (Kaymak, 2021) çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında var olan çalışmaların ortak yönü, yapılan araştırmaların genellikle ders kitapları üzerine yapılan sıklık çalışmaları olmasıdır.

Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitapları üzerine de sıklık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Göçen ve Aydın, 2021; Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020; Göçen, Şen ve Duman, 2020; Göker ve Göçen 2021; Gün ve Şimşek, 2017; Petek, 2020). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların yayın tarihlerinin yeni olduğu ve çalışmalarda incelenen okuma kitaplarının da çoğunlukla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinler için hazırlanan kitaplar olduğu görülmektedir. Var olan bu çalışmalar içinde yalnızca Göçen ve Aydın’ın (2021) çalışmasında, Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan çocuklar için hazırlanmış okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurları incelenmiştir. Oysaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış okuma kitaplarının da söz varlığı unsurları açısından incelenmesi, kitapların dil öğretiminde ilk karşılaşılan kelimeleri sunuyor olmaları bakımından önemli bir ihtiyaçtır.

Alanyazındaki bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada, çocuklar için hazırlanmış okuma kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi planlanmıştır. Alanyazında yapılan araştırma sonucunda bu çalışma için, daha önce incelenmediği fark edilen Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan “Salih Hikâye Seti” seçilmiştir. Çalışma kapsamında bu okuma setinin seçilmiş olmasının bir diğer sebebi kitapların “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)” kapsamında hazırlanmış olmasıdır. Aydoğdu, Aydoğdu ve Asmaz’ın (2019, s. 153-154) da belirttiği gibi mülteci öğrencilerin hayata kolay adapte olmaları için sağlıklı bir iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu da dili etkili bir şekilde kullanarak mümkün olmaktadır. Bir dili etkili, anlaşılır ve doğru kullanmak için en önemli unsur ise, hedef dili öğrenmek isteyen kişinin sözcük bilgisinin zenginliğidir. Hedef dili öğrenenlerin, o dile ait birçok sözcüğün anlamını ve kullanımını öğrenip kendi söz varlığını oluşturması gerekmektedir. Bu bağlamda mülteci öğrencilerin söz varlığına katkı sağlayacak sıklık çalışmalarının yapılması da ayrı bir önem taşımaktadır.

Sözü edilen gereklilik, ihtiyaç ve önemden hareketle bu çalışmanın problem cümlesini şu soru oluşturmaktadır: “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğeleri nelerdir?”. Bu sorudan hareketle yapılan çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrenciler için hazırlanmış okuma kitaplarında hangi kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin yer aldığı ve bunların kullanım sıklıklarının ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. İncelenen kitaplarda kullanılan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen kitaplarda yer alan kelimeler hangileridir?
3. İncelenen kitaplarda yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen kitaplarda yer alan deyimler hangileridir?

5. İncelenen kitaplarda yer alan atasözleri hangileridir?

Yapılan bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış kitaplara yönelik yapılmış olan sınırlı sayıdaki çalışmadan biri olduğu için önemlidir. Çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çocuklara kelime öğretimi konusunda araştırmacılara ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Yabancılar için hazırlanmış okuma kitaplarındaki söz varlığı öğelerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016, s. 77) de belirttiği gibi nitel durum çalışması bir veya birden çok durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bu çalışmada incelenen metin, metinde yer alan kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri açısından incelenmiştir.

2.2. Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Yapılan çalışmada “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)” kapsamında hazırlanan “Salih Hikâye Seti”ndeki 10 kitap kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen 10 okuma kitabı şunlardır:

Tablo 1. Salih Hikâye Setinde Yer Alan 10 Okuma Kitabı

Okuma Kitapları	<i>f</i>
Salih Okula Başlıyor	1
Salih Evde	1
Salih Köyde	1
Salih'in Bayram Ziyareti	1
Salih Oyun Oynuyor	1
Salih Hasta	1
Salih Tabiat ve Hayvan Müzesinde	1
Salih'in Bir Günü	1
Salih Çarşıda	1
Salih'in Seyahat Günlüğü	1
Toplam	10

Tablo 1’de görüldüğü üzere bu çalışmada 10 farklı okuma kitabı kullanılan söz varlığı unsurları açısından incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Aracı

Yapılan araştırma kapsamında öncelikle incelenmesi planlanan 10 hikâye kitabına dijital ortamda ulaşılmıştır. Ardından tüm kitaplardaki metinlerin tek bir Microsoft Word programına aktarılmasıyla verilerin toplanma süreci başlamıştır. Yapılan çalışmanın verileri doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi Kırıl’a (Wach, 2013’ten aktaran 2020, s. 173) göre yazılı belgeleri özenle ve sistemli olarak analiz etmek için kullanılan araştırma yöntemidir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitaplarında hangi söz varlığı öğelerinin yer aldığını tespit etmek amacıyla içerik analizinden yararlanılmıştır. Tespit edilen söz varlığı unsurlarının kullanım sıkları ise betimsel bir şekilde sunulmuştur.

İncelenen okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının neler olduğunun ve bunların kullanım sıklarının belirlenmesi sürecinde Göçen’in (2016) çalışmasından hareketle şu işlemler yapılmıştır:

1. Metin üzerinde araştırmanın inceleme alanına dâhil olmayan yerlerin silinmesi (sayfa numaraları, kitap ismi, alıştırma numaraları, resimler, özel isimler),

2. Kısaltmaların açılmış hâliyle yazılması, bu ifadelerin tek bir kelime olarak görünmesi için “+” işaretiyle birleştirilmesi,
3. Sayıların yazılı hâle getirilmesi ve sayıların tek bir kelime olarak görünmesi için “+” işaretiyle birleştirilmesi,
4. Tarih ifadelerinin tek bir kelime olarak görünmesi için “+” işaretiyle birleştirilmesi,
5. İsim türündeki kelimelerden çekim eklerinin silinmesi,
6. Fiillerden olumsuzluk ekinin, geçici zarf-fiil, sıfat-fiil yapan eklerin silinmesi ve fiillerin sonuna “-” işaretinin konulması,
7. Fiillerde kalıcı isim yapan isim-fiil ekinin bırakılması,
8. Birden fazla kelimedenden oluşan bağlaçların, birleşik isimlerin, birleşik fiillerin, ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin tek bir kelime olarak görünmesi ve kalıp olarak ele alınması için “+” işareti ile birleştirilmesi,
9. Çok anlamlılığın incelenmemesi ancak kelimelerin karışmaması için rastlanan farklı kelimelerin yanına anlamlarının belirtilmesi (çay, hayır vb.),
10. “DA” ve “ml” eklerinin tek bir biçimle yazılması.

Metinde yer alan kelimelerle ilgili yapılan işlemlerden sonra söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıklarının belirlenmesi amacıyla CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. Program aracılığıyla ulaşılan sıklık listesi Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Bu programda, incelenen kitaplarda yer alan söz varlığı unsurları türlerine göre ayrı dosyalara ayrılmıştır. Bu işlemlerden sonra her bir söz varlığı türünde yer alan kelimeler ve bunların kullanım sıklıkları tablolar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde incelenen kitaplardaki toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı sunulmaktadır. Bu sayılar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime, İkileme, Deyim, Atasözü Sayısı

Tür	Toplam	Farklı	Kelime Kat Sayısı (Farklı/Toplam)
Kelime	2160	991	0,458
İkileme	8	5	0,625
Deyim	20	10	0,5
Atasözü	0	0	0
Toplam	2188	1006	0,459

Tablo 2’ye göre incelenen kitaplarda toplamda 2188 kelime grubunun olduğu ve bu kelime gruplarından 1006 farklı sözcüğün kullanıldığı görülmektedir. İncelenen kelime gruplarının çoğunluğunu isim ve fiillerden oluşan kelimeler oluşturmaktadır.

İncelenen kitaplarda toplam 2160 kelime yer almaktadır. Bu kelimelerin içinde 991 farklı kelime kullanılmıştır. Tabloya bakıldığında kitaplardaki 10 farklı deyim toplamda 20 kez tekrar ettiği görülmektedir. Kitaplarda 5 farklı ikilemenin toplamda 8 kez tekrar ederken atasözleri yer almamıştır. Bu sonuçlardan hareketle incelenen kitaplarda sırasıyla en fazla kelimelere, deyimlere ve ikilemelere yer verildiği, atasözlerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölümüyle elde edilen kelime kat sayısı incelendiğinde, 0,625 ile ikilemelerin en yüksek kelime kat sayısına sahip olduğu görülmektedir. Bu oran toplam ikilemeler içinde farklı ikilemelerin kullanımının yüksek olduğunu göstermektedir. Deyimlerin kat sayısı 0,5’tir. Buna göre kitapta yer alan deyimlerin yarısı farklı deyimlerden oluşmaktadır. Kelimelerin kat sayısı ise 0,458’dir. Buradan hareketle kitapta yer alan farklı kelimelerin, toplam kelimeler içinde diğer kelime türlerine göre daha çok tekrar ettiği söylenebilir.

3.2. İncelenen Metinde Yer Alan Kelimelere Yönelik Bulgular ve Yorum

İncelenen kitaplarda en sık kullanılan ilk 50 kelime Tablo 3'te verilmiştir. Kitaplarda yer alan diğer kelimeler Ek 1'de sunulmaktadır.

Tablo 3. İncelenen Kitaplarda En Sık Kullanılan İlk 50 Kelime

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
sözcük	11	aile	9	birlikte	8
anne	10	al-	9	çık-	8
baba	10	ben	9	çocuk	8
bul-	10	bir	9	el	8
cevapla-	10	bu	9	gör-	8
çok	10	da	9	güzel	8
eğlen-	10	de-	9	hanım	8
ev	10	evet	9	kahvaltı	8
gel-	10	ile	9	o	8
git-	10	mı	9	onlar	8
hangi	10	mutlu	9	oyna-	8
ne	10	otur-	9	sen	8
ol-	10	siz	9	sev-	8
öğren-	10	sonra	9	tamam	8
soru	10	şimdi	9	teşekkür et-	8
ve	10	ye-	9	var	8
yap-	10	arkadaş	8	Toplam	451

Tablo 3'te araştırma kapsamında incelenen kitaplarda en sık kullanılan ilk 50 kelimeye yer verilmiştir. Kitaplarda en sık kullanılan ilk 15 kelime şöyledir: *sözcük, anne, baba, bul-, cevapla-, çok, eğlen-, ev, gel-, git-, hangi, ne, ol-, öğren-, soru*. İncelenen kitaplarda en sık kullanılan ilk 15 kelime içerisinde 8 isim soylu kelime ve 7 fiil vardır. İsim soylu kelimelerin ve fiillerin kullanım sıklığının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

3.3. İncelenen Metinde Yer Alan İkilemelere Yönelik Bulgular ve Yorum

İncelenen kitaplarda yer alan ikilemeler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İncelenen Kitaplarda Kullanılan İkilemeler

Kelime	f
güle güle	2
tek tek	2
yavaş yavaş	2
arka arka	1
uzun uzun	1
Toplam	8

Tablo 4'te incelenen kitaplarda yer alan 5 farklı ikilemenin kullanım sıklığı görülmektedir. Bu ikilemeler toplamda 8 kez kullanılmıştır. İncelenen kitaplarda en sık olarak *güle güle, tek tek, yavaş yavaş 2, arka arka, uzun uzun* ikilemeleri ise birer kez kullanılmıştır.

3.4. İncelenen Metinde Yer Alan Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum

İncelenen kitaplarda yer alan deyimler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Deyimler

Kelime	f
hoş geldiniz	6
hoşça kal	4
hoş bulduk	3
ziyaret etmek	1
veda etmek	1
vakit geçirmek	1
telefon etmek	1
göz kırpmak	1
geçmiş olsun	1
davet etmek	1
Toplam	20

Tablo 5’te incelenen kitaplarda yer alan 10 farklı deyim kullanım sıklığı görülmektedir. Bu deyimler toplamda 20 kez kullanılmıştır. *Hoş geldiniz*, *hoşça kal*, *hoş bulduk* deyimleri en sık kullanılan deyimlerdir. *Ziyaret etmek*, *veda etmek*, *vakit geçirmek*, *telefon etmek*, *göz kırpmak*, *geçmiş olsun*, *davet etmek* deyimleri ise sıklıkları en az olan deyimlerdir.

3.5. İncelenen Metinde Yer Alan Atasözlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Salih Hikâye Setinde yer alan kitaplar üzerinde yapılan incelemelerde atasözlerine rastlanmamıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye yönelik ilgi her geçen gün artmaktadır. Bu artan ilgi karşısında eğitimcilerin aklına “Neyi, ne kadar öğreteceğiz?” (Göçen, 2016, s. 61) soruları gelmektedir. Bu soruların cevabı olarak ortaya konacak hedef kelimelerin belirlenmesinde sıklık listelerine başvurulmaktadır. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını belirlemek ve bunların bir liste olarak kullanım sıklığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi” (PIKTES) kapsamında hazırlanan “Salih Hikâye Seti”ndeki 10 kitap kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri açısından incelenmiştir.

İncelenen kitaplarda 991 farklı kelime, toplamda 2160 kez kullanılmıştır. Kitaplarda en sık kullanılan kelimeler “*sözcük, anne, baba, bul-, cevapla-, çok, eğlen-, ev, gel-, git-, hangi, ne, ol-, öğren-, soru, ve, yap-, aile, al-, ben*” kelimeleridir. Bu kelimeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan diğer kaynaklarda da sıklıkla kullanılan kelimeler arasındadır (Çiriş ve Arslan, 2021; Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020). İncelenen kitaplarda “*anne, baba*” kelimelerinin sıklıkla kullanılmasının ise kitapların çocuk kitabı olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Farklı kelime sayısının, toplam kelime sayısına bölümü ile elde edilen kelime kat sayısı incelendiğinde kitaplarda yer alan kelimelerin çoğunlukla tekrar kelimelerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum kitapların temel seviye kitapları olması ile ilgilidir. Öğrenenler temel seviyede kelimelerin tekrar etmesi yoluyla yeni sözcükleri daha kolay öğrenebilirler. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda çok sık kullanılsa da “*çim*” ve “*çimen*” kelimelerinin birlikte kullanıldığı fark edilmiştir. Bunun öğrenenlerin kelime dağarcığının zenginleşmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

İncelenen kitaplarda 8 farklı ikileme, toplamda 5 kez kullanılmıştır. Kitaplarda en sık kullanılan ikilemeler “*güle güle, tek tek, yavaş yavaş, arka arka, uzun uzun*” ikilemelerdir. Bu ikilemelere yabancılar için hazırlanmış Türkçe ders ve okuma kitaplarında da sıklıkla rastlanmaktadır (Bağcı ve Özdemir, 2021; Göçen, 2016; Göçen ve Aydın, 2021). Farklı ikileme sayısının toplam ikileme sayısına bölümü ile elde edilen ikileme kat sayısı incelendiğinde kitaplarda yer alan ikilemelerin çoğunlukla birbirinden farklı ikilemeler olduğu anlaşılmaktadır. Göçen’in (2016, s. 365) de belirttiği gibi metinlerde ikilemelerin birden fazla kez tekrar etmesi, o dili öğrenenlere kalıcı öğrenme bakımından yardımcı olacaktır. Bu bağlamda incelenen kitaplarda ikilemelerin tekrarlarıyla birlikte yer almasına dikkat edilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda 20 farklı deyim, toplamda 10 kez kullanılmıştır. Kitaplarda sıklıkla kullanılan ikilemeler “*hoş geldiniz, hoşça kal, hoş bulduk, ziyaret etmek, veda etmek, vakit geçirmek, telefon etmek, göz kırpmak, geçmiş olsun, davet etmek*” deyimlerdir. Bu deyimlerden bazılarında farklı kitaplarda da rastlanmaktadır (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama 2020, s. 130). Kitaplarda yer alan deyimlerin türleri incelendiğinde deyimlerin mecaz anlam içermeyen daha çok yardımcı fiillerle oluşturulmuş basit deyimler olduğu görülmektedir. Deyimlerin bir kavramı anlatmak için kullanılan mecaz içeren özel yapıları olduğu düşünüldüğünde (Göçen, 2016, s. 182-184) temel seviyedeki öğrenenler için kitaplarda yer alan deyimlerin uygun deyimler olduğu söylenebilir. Farklı deyimlerin toplam deyim sayısına bölümü ile elde edilen deyim kat sayısı incelendiğinde kitaplarda yer alan deyimlerin yarısının tekrar ettiği anlaşılmaktadır. Bu da temel seviyedeki öğrenenlerin deyimleri öğrenebilmesi için uygun bir durumdur.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda atasözlerine rastlanmamıştır. Atasözleri Türkçeyi temel seviyede öğrenenler için anlaşılması zor yapılardır. Bu anlamda kitaplarda yer almaması beklenen bir durumdur. Benzer şekilde atasözleri farklı kitaplarda da yer almamaktadır (Göçen ve Aydın, 2021; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020).

Yapılan çalışma sonucunda incelenen kitaplarda kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin yer aldığı, bunların hem dilde hem de dil öğretiminde yer alan diğer kaynaklarda sıklıkla kullanılan kelimelerden oluştuğu ve öğrenenlerin seviyelerine uygun bir şekilde seçildiği tespit edilmiştir. Kitaplarda, var olan kelimelerin tekrarlarına da yer verilmesi öğrenenlerin yeni sözcükleri öğrenmesine yardımcı olabilecek niteliktedir. Bu bağlamda öğretim sürecinde kitaplardan yararlanılması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere kelime öğretimi sürecini olumlu olarak destekleyecektir.

5. KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, Y., & Yaldır, Y. (2011). Türkçe sözcük varlığının nicel betimlemesi. Ç. Sağın Şimşek ve Ç. Hatipoğlu (Ed.), *24. Ulusal dilbilim kurultayı bildiri kitabı* (s. 377-387). Ankara: ODTÜ Basım.
- Arslan, N. (2014) *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, M. (2015) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M., & Açıık, F. (2017). TÖMER kitaplarındaki kelime varlığı. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 337-348.
- Aydoğdu, Z., Aydoğdu, Y., & Asmaz, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir durum tespiti: Suriyeli ortaokul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenler örneği. *International Journal of Teaching as a Foreign Language*, 2(2), 152-164.
- Bağcı, H., & Özdemir, A. (2021). A1 ve A2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin söz varlığı açısından incelenmesi (Gazi Üniversitesi TÖMER örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 385-407.
- Bozkurt, B. (2015) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükkız, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Çal, A. (2015). Türkiye’de farklı dönemlere ait kelime sıklığı çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(8), 715-730.

- Çelik, S. (2014) *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, S. (2020) *Ayla Çınaroğlu'nun masal ve hikâyelerinin Türkçe öğretimi bağlamında söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 216-231.
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çiriş, M., & Arslan, M. (2021). Ortak Avrupa Dil Referansı bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yağmur ders kitaplarının kelime sıklığı açısından incelenmesi. *Journal of Research In Turcic Languages*, 3(2), 51-61.
- Göçen, G. (2016) *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., & Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: Çocuk hikâyeleri dizisi A1-A2 örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 93-126.
- Göçen, G., & Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 447-476.
- Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B., & Çelebi, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 105, 146-172.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N., & Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Göçen, G., Şen, B., & Duman, S. F. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (21), 46-73.
- Göker, M., & Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki söz varlığı öğelerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 407-446.
- Gün, M., & Şimşek, R. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi A1-A2 hikâye örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(3), 502-517.
- Gündoğdu, İ. (2019) *Kültürler arası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Hayran, T. (2019) *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Hayran, T., & Yazıcı, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan deyimler üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 433-450.
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi duyu fiillerinde anlam ve kelime sıklığı ilişkisi. *Sutad*, (41), 53-74.
- Kaymak, E. (2021) *B1 Türkçe ders kitaplarında kavramlar ve kavram alanları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Kılıç, T. (2017) *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerindeki fiilimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Mustafaoğlu, R. (2018) *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları*, 9(9), 45-60.
- Özcan, E., & Tarcan, Ö. D. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan sözcüklerin sıklık görünüşleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 72-80.
- Özdemirel, A. (2017) *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Petek, E. (2020). B1 seviyesi Türkçe okuma metinlerinin söz varlığı üzerine bir inceleme. *Оқму Хабаршысы – Вестник Юкэпу Дегиси*, 4(26), 30-37.
- Serin, N. (2017) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, N. D. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, (3), 809-827.
- TDK. (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı. Erişim tarihi: 21 Aralık 2021.
- Vandewalle, J. (1999). Pratik Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar ve çözümleri. *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*, 82.
- Yahşi, Ö. (2020) *Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zenci, S. Ç. (2021). İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setindeki sözcük listelerinin değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe yılı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özel sayısı), 1-14.

6. EXTENDED ABSTRACT

The most basic building block of a language used to communicate is words. People listen, read, speak and write through words. The word is in Turkish Dictionary (TDK, E. T. 2021) “Meaningful sound or unity of sound, word, word, lexicon.” is defined as. According to Göçen (2016, p. 31), a word is a lexicographic unit that has spaces before and after it, and can be used alone or together with other words within the framework of certain rules in the sentence.

Frequency studies, which include the frequency of use of words, have an important place in determining which words are to be taught first and in what order to be taught to those who are new to reading or learning a foreign language (Aksan, 2009, p. 20). The selection of target words to be included in mother tongue and foreign language teaching, the ordering of words according to age or language level, the preparation of materials to be included in language teaching are made according to the results of frequency studies.

“When teaching Turkish as a foreign language is considered, the main thing is to teach the most frequently used words and phrases of the language.” (Göçen and Okur, 2016, p. 449). In this context, vocabulary teaching for those who want to learn Turkish as a foreign language is carried out starting from the most frequently used words

in daily life. In order not to leave the teaching of frequently used target words to chance, it is necessary to benefit from word frequency studies. With this requirement, vocabulary teaching starts with the most frequently used words in the language by making use of frequency lists (Vandewalle, 1999).

When the literature is examined, it is seen that there are various studies on word frequency in the field of teaching Turkish as a foreign language. The common aspect of the studies in the literature is that the studies conducted are generally frequency studies on textbooks. In the literature, it is seen that frequency studies are also carried out on reading books prepared for those who learn Turkish as a foreign language. When the studies are examined, it is seen that the publication dates of the studies are new and the reading books examined in the studies are mostly books prepared for adults who learn Turkish as a foreign language. Among these existing studies, only the study of Göçen and Aydın (2021) examined the vocabulary elements in the children's reading books published by Yunus Emre Institute. However, examining the reading books prepared for children learning Turkish as a foreign language in terms of vocabulary elements is an important need in terms of the fact that the books present the first words encountered in language teaching.

Based on this need in the literature, in this study, it is planned to examine the reading books prepared for children in terms of vocabulary. As a result of the research done in the literature, the "Salih Story Set", which was prepared for those who learn Turkish as a foreign language, was chosen for this study. Another reason why this reading set was chosen within the scope of the study is that the books were prepared within the scope of the "Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES)".

Based on the aforementioned necessity, need and importance, the following question constitutes the problem sentence of this study: "What are the vocabulary items in the reading books prepared for children learning Turkish as a foreign language?". Based on this question, the aim of this study is to determine which words, reduplications, idioms, and proverbs are included in the reading books prepared for Syrian students learning Turkish as a foreign language, and what their frequency is. The study seeks answers to the following questions:

1. What is the total and different number of words, reduplications, idioms and proverbs used in the examined books?
2. What are the words in the books examined?
3. What are the reductions in the examined books?
4. What are the idioms in the examined books?
5. Which are the proverbs in the examined books?

This study, which was carried out to determine the vocabulary items in the reading books prepared for foreigners, was carried out with a qualitative case study. In the study, 10 books in the "Salih Story Set" prepared within the scope of the "Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES)" were examined in terms of words, reduplications, idioms and proverbs. The data of the study were collected by document analysis. Content analysis was used to determine which vocabulary items are included in the reading books examined within the scope of the research. The frequency of use of the identified vocabulary elements is presented in a descriptive way.

As a result of the study, it was determined that words, reduplications and idioms are included in the books examined, these are composed of words that are frequently used both in the language and in other sources in language teaching, and are chosen in accordance with the levels of the learners. Including repetitions of existing words in the books can help learners learn new words. Including repetitions of existing words in the books can help learners learn new words.

7. EKLER

Ek 1. İncelenen Kitaplarda Yer Alan Kelimeler

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
sözcük	11	cevapla-	10	gel-	10	ol-	10
anne	10	çok	10	git-	10	öğren-	10
baba	10	eğlen-	10	hangi	10	soru	10
bul-	10	ev	10	ne	10	ve	10

Kelime	f
yap-	10
aile	9
al-	9
ben	9
bir	9
bu	9
da	9
de-	9
evet	9
ile	9
mı	9
mutlu	9
otur-	9
siz	9
sonra	9
şimdi	9
ye-	9
arkadaş	8
birlikte	8
çık-	8
çocuk	8
el	8
gör-	8
güzel	8
hanım	8
kahvaltı	8
o	8
onlar	8
oyna-	8
sen	8
sev-	8
tamam	8
teşekkür et-	8
var	8
ver-	8
akşam	7
bak-	7
başla-	7
bey	7
biz	7
hep	7
işaretle-	7
kim	7
merhaba	7
tüm	7
yan	7
yemek	7
yıka-	7
çal-	6
dün	6
eşleştir-	6
gül-	6
gün	6
haydi	6
herkes	6
iste-	6
kıyafet	6
kitap	6
masa	6
nasıl	6
oda	6
oğul	6
oku-	6
önce	6
saat	6
sabah	6
sohbet et-	6
söyle-	6
var-	6

Kelime	f
yaz-	6
ad	5
ama	5
amca	5
bahçe	5
bekle-	5
biraz	5
bugün	5
büyük	5
değil	5
dışarı	5
diş	5
diye	5
doğru	5
dön-	5
geç-	5
hava	5
hazırla-	5
için	5
iki	5
ilk	5
iyi	5
kapı	5
kardeş	5
koy-	5
mutfak	5
nereye	5
oyun	5
ön	5
resim	5
su	5
teyze	5
uyan-	5
üç	5
aç-	4
anlat-	4
araba	4
bağır-	4
bit-	4
bitir-	4
boya-	4
çanta	4
çıkart-	4
çünkü	4
dinlen-	4
dokuz	4
en	4
et-	4
fırçala-	4
gir-	4
giy-	4
günaydın	4
hemen	4
hepsi	4
heyecanlı	4
kaç	4
kendi	4
kız kardeş	4
koltuk	4
konuş-	4
koş-	4
nerede	4
okul	4
orada	4
oyun oyna-	4
pencere	4
renk	4
sağlık	4
sekiz	4

Kelime	f
ses	4
tamamla-	4
topla-	4
uyu-	4
yeni	4
yol	4
yüz (vücut)	4
acı-	3
aferin	3
afiyet ol-	3
arka	3
ayak	3
balık	3
başka	3
beğen-	3
bil-	3
birbiri	3
bura	3
canım	3
cumartesi	3
çağır-	3
çatal	3
çiçek	3
daha	3
değiştir-	3
ders	3
dolap	3
duy-	3
ekmek	3
farklı	3
fırın	3
gece	3
gibi	3
göster-	3
götür-	3
hem hem	3
hızlı	3
iç	3
iç-	3
insan	3
isim	3
izle-	3
kaşık	3
kırmızı	3
kulak	3
lamba	3
meyve	3
misafir	3
neden	3
olmak	3
öp-	3
özle-	3
park	3
peynir	3
pijama	3
piş-	3
salon	3
sevin-	3
sıra	3
sofra	3
sor-	3
süt	3
şu	3
tabak	3
tabii	3
tavuk	3
tut-	3
yapabil-	3
yapmak	3

Kelime	f
yardım et-	3
yarın	3
yaş	3
yaşa-	3
yedi	3
yer	3
yürü-	3
zaman	3
zil	3
adet	2
ağabey	2
ağaç	2
ak-	2
alo	2
an	2
ancak	2
anlatma	2
ara-	2
armut	2
aslan	2
at-	2
babaanne	2
bacak	2
balkon	2
baş	2
bazı	2
biber	2
bilet	2
bilgi	2
bin-	2
birçok	2
bölüm	2
bulmaca	2
bunlar	2
buzdolabı	2
cümle	2
çalış-	2
çarşı	2
çay içecek	2
çikolata	2
çilek	2
çim	2
çimen	2
çizgi film	2
çöz-	2
dayı	2
dede	2
defa	2
defter	2
devam	2
diğer	2
dinle-	2
doktor	2
doldur-	2
domates	2
dök-	2
dört	2
dur-	2
duvar	2
düşün-	2
ebe	2
eczacı	2
elma	2
erik	2
eşofman	2
eşya	2
et	2
etkile-	2
fark	2

Kelime	f
fasulye	2
fil	2
geç	2
gerçekten	2
getir-	2
gez-	2
göre	2
görüŖ-	2
göz	2
gülümse-	2
hadi	2
hafta	2
hatırla-	2
hayır	2
hayvan	2
her	2
hey	2
heyecan	2
heyecanlan-	2
hisset-	2
hortum	2
ıspanak	2
içeri	2
ikinci	2
ikram et-	2
in-	2
inŖallah	2
istop	2
iŖlem	2
iŖte	2
iyi akŖamlar	2
iyi geceler	2
izin	2
kahverengi	2
kal-	2
kalk-	2
karpuz	2
karŖı	2
kek	2
kelime	2
kilo	2
kitaplık	2
komŖu	2
kontrol	2
koyun	2
körebe	2
kuzu	2
küçük	2
lezzetli	2
liste	2
litre	2
mahalle	2
makarna	2
masal	2
mavi	2
muz	2
müze	2
müzik	2
nesne	2
ney	2
on	2
ona	2
ora	2
otobüs	2
otuz	2
öğretmen	2
öyle	2
paket	2
patlıcan	2

Kelime	f
pazar	2
peki	2
perde	2
plan	2
portakal	2
poŖet	2
rüya	2
saç	2
saklambaç	2
salata	2
sandalye	2
santimetre	2
sarı-	2
satranç	2
sebze	2
seç-	2
sıcak	2
sınıf	2
sırala-	2
soğan	2
soğuk	2
sohbet	2
son	2
soyadı	2
sula-	2
ŖaŖır-	2
Ŗeker	2
Ŗekil	2
Ŗey	2
tak-	2
tane	2
tatil	2
telefon	2
toprak	2
trafik ışığı	2
tren	2
tuz	2
uçak	2
uçuş	2
uyku	2
ücret	2
üçüncü	2
ülke	2
üzerine	2
üzüm	2
vakit	2
yak-	2
yaklaş-	2
yanlıŖ	2
yarım	2
yaŖasın	2
yaŖlı	2
yat-	2
yatak	2
yaz	2
yeŖil	2
yıl	2
yine	2
yorul-	2
acılı	1
açıl-	1
adana kebab	1
adanalı	1
adres	1
afiyet	1
ağ	1
ağır	1
ağrı-	1
aile hekim	1

Kelime	f
akıl	1
akraba	1
akrep	1
alet	1
alıŖveriŖ	1
alıŖveriŖ	1
arabası	1
alma	1
almak	1
alt	1
altı	1
altı buçuk	1
altıncı	1
ananas	1
Ankaralı	1
anla-	1
anneanne	1
ara	1
arı	1
artık	1
aslında	1
aŖağı	1
at	1
ateŖ	1
ateŖlen-	1
ayakkabı	1
ay	1
ayran	1
ayrıca	1
ayrıl-	1
az	1
Azeri	1
Türkçe	1
bagaj	1
baklava	1
bal	1
banko	1
banyo	1
basketbol	1
baŖ	1
baŖlangıç	1
baŖkent	1
bat-	1
batı	1
bayram	1
bayram	1
hediyesi	1
bayram	1
Ŗekeri	1
bayram	1
ziyareti	1
bebek	1
belirle-	1
bembeyaz	1
berber	1
beslen-	1
beŖ	1
beyaz	1
bezelye	1
bırak-	1
bilgisayar	1
bin sayı	1
birinci	1
bisiklet	1
boğaz	1
(vücut)	1
bol	1
boy	1
boyacı	1

Kelime	f
boyun	1
bozuk	1
böcek	1
böyle	1
buğday	1
bulan-	1
bulaŖık	1
bulaŖık	1
makinesi	1
buluŖ-	1
burası	1
burun	1
buyur-	1
büyü-	1
cam	1
cami	1
canlı	1
cevap	1
check-in	1
cuma	1
çabuk	1
çak-	1
çalıŖma	1
çalıŖma	1
masası	1
çek-	1
çekmece	1
çember	1
çene	1
çeŖitli	1
çeŖme	1
çevir-	1
çevre	1
çıkabil-	1
çıkıŖ kapısı	1
çiftlik	1
çiz-	1
çizme	1
çocuk odası	1
çöp kutusu	1
çuf	1
dakika	1
demet	1
derece	1
deri	1
deve	1
dikkat	1
dilim	1
diz	1
doğal	1
dolaŖ-	1
dolmuŖ	1
dolmuŖ	1
durağı	1
durdur-	1
durum	1
duŖ	1
dünya	1
düz	1
düzenle-	1
düzenli	1
ebele-	1
eczane	1
efendim	1
eğlenceli	1
ekle-	1
eksik	1
el sabunu	1
elbette	1

Kelime	f
endişeli	1
erkek	1
erken	1
esnek	1
etkileyici	1
etraf	1
evcil	1
evcil	1
hayvan	1
ez-	1
fazla	1
fırıncı	1
fikir	1
form	1
fotoğraf	1
futbol	1
gazete	1
geç kal-	1
geçir-	1
gelmek	1
gemi	1
gerçek	1
gezi	1
gıt gıt gıdak	1
gidebil-	1
giriş	1
giriş kapısı	1
gitmek	1
giydir-	1
göğüs	1
gökyüzü	1
göl	1
gönder-	1
görevli	1
görmek	1
görsel	1
gri	1
grupla-	1
güçlü	1
güneş	1
günlük	1
güvenlik	1
noktası	1
güzellik	1
haber	1
haberleş-	1
hafta içi	1
hafta sonu	1
hakkında	1
hala akraba	1
Halepli	1
halı	1
hamur	1
hangisi	1
hareket	1
harita	1
hasta	1
hastane	1
hav hav	1
havaalanı	1
havayolu	1
havlu	1
havuç	1
havuz	1
hayal et-	1
hayat	1
hayırlı işler	1
hazırlan-	1
hazırlık	1

Kelime	f
hediye	1
hekim	1
helikopter	1
hemşire	1
hepimiz	1
hiç	1
horoz	1
ılık	1
ışık	1
içecek	1
içinde	1
ihtiyaç	1
iki yüz	1
ilaç	1
ilgili	1
ilginç	1
ince	1
incele-	1
inek	1
ip atlama	1
ise	1
iş	1
işletmecilik	1
İtalya	1
itfaiyeci	1
iyi günler	1
iyileş-	1
kabak	1
kabartma	1
tozu	1
kadar	1
kadın	1
kafa	1
kahraman	1
kahve	1
kalabalık	1
kaldır-	1
kaldırım	1
kale	1
kalem	1
kalın	1
kamyon	1
kanepes	1
kapak	1
kapat-	1
kaplan	1
kaplumbağa	1
kara	1
karabiber	1
karar	1
karar-	1
karın	1
karişür-	1
karşıla-	1
kasap	1
katlı	1
kayısı	1
kaynama	1
kebab	1
keçi	1
keci	1
kelebek	1
kes-	1
kısa	1
kısalt-	1
kıyma	1
kız	1
kızarıklık	1
ki	1

Kelime	f
kimse	1
kiraz	1
kişi	1
kok-	1
kol	1
kolonya	1
komik	1
konakla-	1
kork-	1
köpek	1
köy	1
kral	1
kuaför	1
kulaktan	1
kulağa	1
kule	1
kullan-	1
kur-	1
kurbağa	1
kurs	1
kurula-	1
kurut-	1
kuş	1
kutla-	1
kutu	1
kültür	1
kürek	1
lacivert	1
lale	1
limon	1
limonata	1
lira	1
lütfen	1
maç	1
maliye	1
bakanlığı	1
malzeme	1
manav	1
mandalina	1
mangal	1
market	1
marul	1
matematik	1
maydanoz	1
maymun	1
meee meee	1
mekan	1
memnun ol-	1
merak	1
merak et-	1
meraklı	1
mesela	1
metre	1
meyve suyu	1
mide	1
miyav	1
mor	1
möööö	1
möööö	1
muayene	1
mübarek ol-	1
mühendis	1
nefes	1
nehir	1
nere	1
nereden	1
nereli	1
neşe	1
no	1

Kelime	f
numara	1
ocak	1
orman	1
orta	1
ot	1
otel	1
otomatik	1
oyynamak	1
oynat-	1
oyunayabil-	1
oyun	1
oyunayabil-	1
oyuncak	1
öde-	1
ödeme	1
ödeme yap-	1
ödev	1
öğle	1
öğle yemeği	1
öğrenci	1
öğrenmek	1
öğret-	1
öksür-	1
ölç-	1
önceden	1
örümcek	1
pamuk	1
pano	1
para	1
para üstü	1
parlak	1
pastane	1
patates	1
paylaş-	1
peembe	1
peron	1
pervane	1
peynirli	1
pişir-	1
pizza	1
polis	1
postacı	1
program	1
reçel	1
reçete	1
renkli	1
robot	1
sadece	1
sağ	1
sağlam	1
sağlıklı	1
sağol	1
salatalık	1
salla-	1
san-	1
sanatçı	1
sandık	1
saray	1
sarı	1
say-	1
seçenek	1
sekiz bin	1
sekiz otuz	1
seksek	1
sel	1
selam	1
sene	1
sepet	1
sevimli	1

Kelime	f
seyahat	1
seyret-	1
sihhatler	
olsun	1
sıra öncelik-	
sonralık	1
sırt	1
sıvı	1
sıvı yağ	1
silgi	1
siyah	1
sokak	1
sol	1
söz	1
spor	1
su bardağı	1
suçlu	1
sulama	1
susa-	1
sür-	1
sürekli	1
sürpriz	1
süs	1
sütçü	1
süz-	1
şampuan	1
şapka	1
şarkı	1
şarkıcı	1
şaşırt-	1
şeftali	1
şehir	1
şimşek	1
şoför	1
şunlar	1
şurada	1
şükür	1
tabela	1
tahta	1
takip et-	1
takma	1

Kelime	f
taksi	1
tamamen	1
tamir et-	1
tamirci	1
tanı-	1
tanımak	1
tanış-	1
tanıştır-	1
tanıt-	1
taraf-	1
taraf	1
tarak	1
tarih	1
tarihi	1
taş	1
taşı-	1
taşımaya	1
tavşan	1
tek	1
tekerleme	1
tekrar	1
telaşlan-	1
televizyon	1
tencere	1
teneffüs	1
tepsi	1
terle-	1
terli	1
teslim	1
teşekkür	1
tısssss	1
timsah	1
top	1
torba	1
torun	1
trafik	1
trafik polisi	1
traktör	1
tur	1
turuncu	1
tuvalet	1

Kelime	f
türbe	1
Türk	
kahvesi	1
Türkçe	1
uç-	1
uçur-	1
uçuş kartı	1
un	1
unut-	1
usta	1
uza-	1
uzan-	1
uzun	1
üfleme	1
ünlü	1
ürün	1
üst	1
üzeri	1
üzgün	1
üzül-	1
vagon	1
vanilya	1
vapur	1
vatandaş	1
vedalaş-	1
verebil-	1
vızzz vızzz	1
vişne	1
yabani	1
yabani	
hayvan	1
yağ	1
yağ-	1
yağla-	1
yağmur	1
yakala-	1
yaklaşık	1
yan-	1
yapboz	1
yaprak	1
yaptır-	1

Kelime	f
yarı	1
yarımada	1
yarış arabası	1
yastık	1
yatak odası	1
yavru	1
yavrum	1
yaya geçidi	1
yazı tahtası	1
yedi bin	1
yedi otuz	1
yel	
değirmeni	1
yelkovan	1
yemek	
masası	1
yılan	1
yoğurt	1
yok	1
yolcu	1
yolculuk	1
yukarı	1
yumurta	1
yurt	1
yüksek	1
yürümek	1
yüz sayı	1
yüzlü	1
zebra	1
zeytin	1
ziyaret	1
zürafa	1
Toplam	21
2160	60

Su, Y. (2022). Okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımı. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 97-110.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 11.03.2022 Kabul/Accepted: 25.04.2022

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Okul Öncesi Eğitimde Müzelerin Etkin Kullanımı

Yasemin SU¹

Özet

Müzeler, hem iletişim-egitim işlevleri gereği, hem de yapısal özellikleri bakımından çocuklara sosyal ve kültürel açıdan zengin, çok yönlü ortamlar sunmaktadır. Okul öncesi eğitimde müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı çocuklar için somut öğrenme ortamları sunmasının yanı sıra, etkileşimli ve aktif rol alabilecek olanaklar da tanımaktadır. Çocukların müzelerde aktif öğrenme süreçleri deneyimlemeleri, fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerini bütüncül olarak desteklenmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocukların anlamlı öğrenme süreçleri deneyimlemeleri hem müze kültürünün gelişimi hem de öğrenme süreçlerine katkısı bakımından değerlendirilmektedir. Okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımının desteklenmesi ve sürekliliğin sağlanması için gerekli bir rehber olan okul öncesi öğretmenlerinin de mevcut durumları ve bu yöndeki mesleki gelişimi önemli görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenme ortamı olarak müzelerde nitelikli uygulamalar gerçekleştirmesini, müzede öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarının artırılmasını ve uygulama deneyimleri bağlamında mevcut durumlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Araştırma, okul öncesi eğitimde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, müzelerin eğitimde etkin kullanımına yönelik mevcut görüşlerinin yansıtılması ve müzede öğrenmeye dair beklentilerin ortaya çıkarılması amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminde olgu bilim deseninde tasarlanmış bu çalışmada İstanbul ili resmi anasınıfı, resmi bağımsız anaokulu ve özel anaokullarında görev yapan toplam on okul öncesi öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler sonucunda ortaya çıkan verilere içerik analizi yapılmıştır. Sonuç olarak araştırma, müzelerin eğitimde etkin kullanımına yönelik bürokratik süreçlerin uygulama noktasında kısıtlayıcı olduğunu, mesleki gelişim bağlamında müzede öğrenme ya da müze eğitimine dair teorik ve uygulamalı süreçlerin çok yönlü olarak geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Müze eğitimi; müzede öğrenme; okul öncesi eğitim

Effective Use of Museums in Preschool Education

Abstract

Museums offer children socially and culturally rich, versatile environments in terms of both communication-education functions and structural features. In preschool education, the use of museums as an educational environment provides tangible learning environments for children, as well as opportunities for interactive and active roles. Children's experience of active learning in museums is supported holistic in their physical, emotional, social, cognitive and language development. For this reason, preschool education evaluates children's experience of meaningful learning processes in terms of both the development of museum culture and their contribution to learning processes. In preschool education, it is also perceived of high importance for preschool teachers , who

¹ Öğr. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi, İstanbul-Türkiye, ysu@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8068-0223

are a guide to supporting the effective use of museums and ensuring continuity, to develop themselves professionally in this direction. It therefore requires preschool teachers to perform quality applications in museums as an out-of-class learning environment, increase their awareness of learning processes in the museum, and improve their current status in the context of practice experiences. The study aims to reflect the current views of preschool teachers, museums for effective use in education and to establish expectations of learning in the museum. In this study, designed in the form of qualitative research, content analysis was performed on the data that results from face-to-face interviews with the state nursery schools, independent state kindergartens and a total of ten preschool teachers in private kindergarten schools. As a result, the research found that bureaucratic processes for effective use of museums in education are restrictive in terms of application, and theoretical and practical processes for learning in the museum or museum education should be developed in the context of professional development.

Keywords: Museum education; learning in a museum; preschool education

1. GİRİŞ

Müzeler işlevleri bakımından nesnelere toplayan, araştıran, koruyan ve sergileyen alanlar olarak adlandırılırken, günümüzde bu anlamlarla beraber daha etkileşimli, dışa dönük ve topluma hizmet eden kültürel mekânlar olarak açıklanmaktadır. Müzenin kavramsal olarak pek çok tanımı yapılmaktadır. Müze kavramının anlam bakımından dönüşümü Uluslararası Müze Konseyi ICOM (International Council of Museum) tarafından güncel tanımlamalarla açıklanarak 2007 yılında gerçekleştirilen konferansta, ‘Müzeler toplumun ve toplumun gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye dair tanıklık eden, nesnelere üzerinde araştırma yapan, bu nesnelere toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kâr düşüncesinden bağımsız, sürekliliği olan bir kurum’ olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlara ek olarak ICOM (International Council of Museum) Temmuz 2019, Paris’te gerçekleşen 139. ICOM konferansında müzelerin güncel tanımı şu şekilde ifade edilmiştir; ‘Müzeler, geçmiş ve gelecek hakkında kritik diyaloglar için demokratikleştirici, kapsayıcı ve çok sesli alanlardır. Günümüzün çatışmalarını ve zorluklarını kabul edip ele alarak, topluma olan güvende eserler ve örnekler tutar, gelecek nesiller için farklı hatıraları güvence altına alır ve eşit haklar sağlar ve tüm insanlar için mirasa eşit erişim sağlar. Müzeler kâr amaçlı değildir. Katılımcıdır, saydamdır ve insan onuruna ve sosyal adalete, küresel eşitlik ve küresel refah düzeyine katkıda bulunmayı amaçlayan, dünyadaki anlayışları toplamak, muhafaza etmek, araştırmak, yorumlamak, sergilemek ve geliştirmek için aktif ortaklıklar ile çalışırlar’. Son tanımla beraber müzenin geçmişten günümüze değişen anlamı, bilinen sınırların dışına çıkmıştır. Anlam çerçevesi bir bakıma bazı müze işlevlerini ön plana çıkarmış, bazılarını ise yenilikçi yaklaşımlar getirmiştir. Buna paralel olarak, müzelerin toplumsal amaçlarının olması ilk defa ortaya çıkan bir anlayış olarak algılanmamalıdır (Janes ve Conaty, 2005; Akt: Onur, 2012). Özellikle müzelerin toplumla iletişim kurmasını ya da toplumun müze ile iletişim kurmasını amaçlayan eğitim işlevi, müzelerde katılımcı kitlelerine uygun olarak aktif öğrenme ve anlamlı öğrenme süreçlerinin destekleneceği, müze ve eğitim işbirliği bağlamında müze pedagojisi kavramı ile açıklanmaktadır. Müze pedagojisi, temel eğitim süreci ile yaşam boyu eğitim sürecindeki deneyimlere bağlı çok yönlü öğrenme alanları ve yaşam alanları olarak müzelerin eğitimde etkin kullanımını ifade etmektedir (Adıgüzel, 2000). Müzelerin eğitimde etkin kullanımı katılımcı kitlelerine bağlı olarak müzede öğrenme süreçlerini ya da müze eğitimi uygulamalarını farklılaştırmaktadır.

Okul öncesi eğitim, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal, dil gelişiminde beklenen özellikleri kazanmasını sağlayarak, çocukların ilköğretime hazırlanmasını, ilgi ve yeteneklerinin gelişmesini amaçlayan temel eğitim programıdır (Alkan ve Kurt, 2014). Müzeler çocuklara, bireysel ve sosyal ilişkiler kurma, gözlem yapma, hayal etme, nesne/objelerle etkileşime geçme, bilgileri arasında bağ kurma, eleştirel düşünme, kültürel değerleri anlamlandırma, çeşitli uygulamalar yapma ve değerlendirmelerde bulunma gibi anlamlı öğrenme süreçleri deneyimleyebilecekleri çok yönlü ortam özellikleri sunmaktadır (Terwiel, 2007). Okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımı, okul öncesi eğitim programı, projeler, müze-okul iş birlikleri, alan gezileri ya da öğrenme ortamlarının farklılaştırılması ile örneklendirilebilir. Müzeler etkileşimli ve sosyal mekânlar olarak, eğitim işlevini müzelerde rehberli turlar, katılımcılarla dijital diyalog uygulamaları, müze atölyeleri, müze – okul işbirliklerinin yürütülerek müzede öğrenme olanaklarının artırılması, müze profesyonelleri tarafından ya da öğretmenler tarafından müze eğitimlerinin uygulanması, okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme ortamları için müze ile ilişkilendirilebilecek merkezlerin oluşturulması, müze ile ilişkilendirilebilecek planlamalar ve yöntem teknik seçimi ile çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesi ile sürdürebilir. Bu durum bir bakıma, müzelerin bütünsel

amacını tanımlamakta ya da müze profesyonellerinin çalışmaları anlamına gelmektedir (Onur, 2012). Müzeler, çocuk müzelerinde ya da müzelerin müze eğitimi için oluşturulan özel alanlarında nesneden öğrenme odaklı, dikkat çekici, etkileşimli ve oyunlaştırılmış programlar uygulayarak çocuklara ilgileri doğrultusundaki nesnelere çalışma olanağı tanımaktadırlar (Abacı, 1996). Okul öncesi eğitimde çocuklara müzede öğrenme fırsatlarının tanınması, müze türüne bağlı olarak çeşitli içerik ve kapsamlar çocukların somut yaşantılar yoluyla öğrenmelerini desteklemektedir. Müze katılımcılarının müzede eserlere yakından ilişki kurarak, nesnelere temas edebilmeli, müze mimarisini keşfedebilmeli, müzede nesnelere nasıl muhafaza edildiğini görüp, anlamlandırabilmelidir (Hooper ve Greenhill, 1992). Ayrıca müzede öğrenme olanaklarının yaratılmasıyla, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun yöntem tekniklerin seçimi, amaçların ulaşılması bakımından önemli görülmektedir. Çocukların müzeler aracılığı ile öğrenmeleri arasında ilişki kurabilmesi, mevcut bilgiyi kullanabilmesi, ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında sentez yapabilmesi, öğrenmenin ve deneyimin çocuklar açısından anlamlı olmasını desteklemektedir. Bir bakıma çocuk öğrenme ihtiyacını deneyimler aracılığı ile anlayabildiği ölçüde değerlendirerek öğrenmeye karşı istekli hale gelir (Alkan ve Kurt, 2014).

Duygu ve düşüncelerin bütünleştirilmesiyle bilişsel bağların kurulmasını kolaylaştıran müzeler, değer ve tutumları etkilemekte, toplumsal ve kültürel kimliğin gelişmesini desteklemekte, müze katılımcılarının öğrenmeye ilişkin özgüven, ilgi ve isteğini arttırmaktadır (Falk ve Dierking, 1995). Özellikle sosyal yapılandırıcılıkta Vygotsky öğrenmenin bilişsel ve çevreden etkilenen sosyal bir süreç olduğuna vurgu yaparak, bilginin sadece çocuğun kendisi tarafından yapılandırıldığına karşı çıkmıştır (Tüzel, 2018). Toplumsal etkileşimin gerekliliği üzerine odaklanan Vygotsky, yakınsak gelişim alanı üzerinde öğrenmenin diyaloga dayalı olduğunu ifade etmektedir (Onur, 2012). Bu yönde müzede öğrenmeye ilişkin kazanımların farkında olan bir okul öncesi öğretmeni çocuklara öğrenme süreçleri tasarlayarak, eğitim ortamları hazırlayarak, müze ve okul iş birlikleri yürüterek ya da müze eğitimine ilişkin yöntem teknikler kullanarak müzelerin toplumsal işlevlerine ve okul öncesi eğitimin amaçlarına hizmet edebilir.

Müzelerin kavramsal olarak güncel biçimde dönüşüm gösteren yenilikçi çerçevesi, müzede öğrenmeye dair okulların da yenilikçi yaklaşımlar benimsemesini desteklemelidir. Bu nedenle müzede öğrenme süreçleri, çocukların tek sıra halinde dolaştığı, öğretmen merkezli yönergeler aracılığı ile etkileşimsiz, etkinlikten uzak müze gezileri olarak kalmamalıdır. Diğer taraftan müzede öğrenme ya da müze eğitimi çalışmalarının önemi öğretmenler tarafından bilinmeli ve ulaşılabilir olmayan durumlarda bile müze kavramları eğitim süreçlerinde çeşitli yöntem teknikler kullanılarak sentezlenmeli, eğitimin bir parçası haline gelmelidir. Müze eğitiminde iletişim, eğitim, öğrenme ve yaşam boyu eğitim gibi kavramların temellendirilmesi toplumda, eğitimde ve müzecilikteki değişimlerin birlikte alınmasını gerekli kılmakta, birindeki değişim diğerini de etkilemektedir (Onur, 2013). Bu nedenle müze ve okul iş birlikleri ya da bu yöndeki kavramsal çalışmalar, yenilikçi yaklaşımlar ile sürekliliği desteklemelidir.

Müzede öğrenme süreçleri ya da müze eğitimleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekler, nesnelere ya da kopyalarına dokunarak yakından incelemeye olanak tanır, öğrenme motivasyonu sağlar. Geçmiş ve gelecek arasında bağ kurulmasını, müze kültürünün oluşmasını, kültürel değerlerin gelişmesini ve doğaya değer verilmesini sağlar, farklı kültürlerle yönelik farkındalığı destekler, sanat eğitimine katkı sunar, tarih bilinci geliştirir ve aktif öğrenmeyi destekler (Mercin ve Alakuş, 2005). Aktif öğrenme süreçlerinde çocuklar, farklı yöntemler kullanmayı, yardımlaşmayı, kendine ve başkalarına karşı saygı duymayı öğrenir ve sorumluluk bilinci geliştirirler (Duran, 2016). Bir bakıma müzede öğrenme ve müze eğitimi deneyimleri çocukların gelişimini çok yönlü olarak desteklemektedir. Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamları olarak müzelerin etkin kullanımı öğrenme süreçlerinin tasarlanması ve uygulanması bakımından önemli görülmektedir (Ünal, 2018). Diğer taraftan müze eğitiminin müzelerin ulaşılabilir olmadığı durumlarda müze kavramının eğitim süreçlerine sentezlenmesi müze kültürünün gelişmesi ve sürekliliği bakımından gereklidir. Müzelerin katılımcı kitlesinin zayıf olduğu, eğitim ve kültür yaşamına katkısının yetersiz kaldığı bilinmektedir (Onur, 2013). Bu nedenle müzelerin eğitim işlevi ya da okulların müzelerle olan ilişkisinin temel aktörlerinden biri olan öğretmenlerin bu yönde eğitimsel, kültürel ve toplumsal sorumlulukları olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma, okul öncesi eğitimde İstanbul ili resmi anasınıfı, resmi bağımsız anaokulu ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin müzelerin eğitimde etkin kullanımına yönelik mevcut görüşlerinin yansıtılması ve müzede öğrenmeye dair beklentilerin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırma ile okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımına dikkat çekilmek istenmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin mevcut durum ile beklentilerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müzede öğrenme veya müze eğitimi nedir?
2. Türk Eğitim Sistemi'nde müzelerin eğitimde kullanımı nasıldır?
3. Türk Eğitim Sistemi'nde müzelerin eğitim işlevi nasıl olmalıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin müzede öğrenme/müze eğitimi olgusuna yönelik deneyim ve algılama durumlarının anlam bakımından derinlemesine incelenmesinin önemli görülmesinden, okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımı hakkında yapılan araştırma için nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Araştırma deseni olgu bilim (fenomenoloji) olarak tasarlanmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji), kişilerin kendi bakış açısından deneyim ve algılamaları ortaya koymayı amaçlamaktadır (Ersoy, 2017). İnsan deneyimleri üzerine odaklanan sosyal gerçekliğin, olgu bilim araştırma deseni olarak seçilmesindeki amaç; araştırma olgusuna özgü yönelim, yaşantılama, algı, kodlama, durum ya da olaylar ile ilgili araştırma olgusunun farklı verilerle ortaya konulmasıdır. Buna paralel olarak, araştırma olgusunun anlam bakımından derinlemesine inceleme ile ortaya koyulabileceğinin varsayılmış olmasıdır. Diğer taraftan olguya dair kişisel deneyimlerin, nitel biçimde sorgulama süreci yorumlayıcı (sosyal) paradigma ile ele alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda, elde edilen veriler arasında çeşitlilik gösteren durumlarda ortak olguları ortaya koymak ve çeşitliliğine göre mevcut problemin farklı boyutları ile açıklanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgu bilim araştırma deseni için örneklem seçimi, araştırma olgusu bağlamında katılımcıların bu konuda deneyimlerinin olmasını gerektirmektedir (Creswell, 2017). Olgu bilim araştırmalarında örneklem seçimi, çalışılan olguya bağlı olarak değişebilmektedir (Ersoy, 2017). Aynı zamanda kesin olarak belirlenmiş bir katılımcı sayısının olmadığını söylemek mümkündür (Vagne, 2014, Akt; Ersoy, 2017). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile araştırma olgusu ve amaçlarına uygun olarak katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirli bir doyuma ulaşmış olması da önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırma taslağında toplam on kişi olarak belirlenen katılımcıların, araştırma problemine karşılık gelebilecek maksimum çeşitliliktedir. Bu bağlamda İstanbul ili resmi anasınıfı, resmi bağımsız anaokulu ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokullarında görev yapan toplam on okul öncesi öğretmenleri kendi arasında da çeşitli demografik farklılıklar göstermektedir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerine dair özelliklerin, anlaşılır bir biçimde görülebilmesi için aşağıdaki formül gibi kodlanmıştır:

$$O^1_{K/E} = \text{Okul Öncesi Öğretmeni} / 1. \text{ Katılımcı} / \text{Kadın-Erkek}$$

Tablo 1. Araştırma Örnekleminde Katılımcı Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Branş	Okul	Eğitim Durumu
O1	32	Kadın	Okul Öncesi	Ortaokul/Anasınıfı	Lisans
O2	36	Kadın	Okul Öncesi	Ortaokul/Anasınıfı	Eğitim Yönetimi YL
O3	28	Kadın	Okul Öncesi	Özel İlkokul/Anasınıfı	Lisans
O4	30	Kadın	Okul Öncesi.	İlkokul/Anasınıfı	Lisans
O5	35	Kadın	Okul Öncesi	Meslek Lisesi/Anasınıfı	Lisans
O6	41	Kadın	Okul Öncesi	Ortaokul/Anasınıfı	Lisans
O7	35	Kadın	Okul Öncesi	Özel Ortaokul/Anasınıfı	Lisans
O8	36	Kadın	Okul Öncesi	Resmi Bağımsız Anaokulu	Lisans

O ⁹	42	Kadın	Okul Öncesi	Resmi Bağımsız Anaokulu	Lisans
O ¹⁰	32	Kadın	Okul Öncesi	Resmi Bağımsız Anaokulu	Lisans

2.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yönteminde olgu bilim deseninde tasarlanmış bu araştırmada İstanbul ili resmi anasınıfı, resmi bağımsız anaokulu ve özel anaokullarında görev yapan toplam on okul öncesi öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler sonucunda ortaya çıkan verilere içerik analizi yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeler yoluyla gözlenilmeyen deneyimlerin iç yüzünü anlamaya çalışırız. Araştırma katılımcısının iç dünyasını inceleyerek, onun bakış açısını anlamak görüşmenin amacını oluşturmaktadır (Patton, 1987, Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler ses kayıt cihazı ile toplanarak, yazılı döküman haline getirilmiştir. Verilerin analiz süreci; verilerin toplanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçiminde basamaklandırılmıştır. Araştırma sorularının hazırlık sürecinde nitel araştırmanın esnek ilkelerine bağlı olarak, açık uçlu sorular hazırlanmış ve pilot uygulamalar yapılarak geliştirilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanma sürecinde üç ön taslak hazırlanmış olup, iki pilot uygulama ile esas sorular ve alt soruların ana taslağı belirlenmiştir. Araştırma soruları üç ana soru ve on dokuz alt sorudan oluşmaktadır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik unsurları, iç geçerlilik veya inanılabilirlik; güvenirlilik veya tutarlılık, dış geçerlilik veya aktarılabirlik olarak ifade edilmiştir. Araştırmada iç geçerlilik veya inanılabilirlik stratejilerinde, uzun süreli etkileşim, akran incelemesi ve uzman görüşü ile dış denetim stratejileri geliştirilmiştir (Cresswell, 2018). Araştırma sorularının geliştirilmesi sürecinde, araştırma olgusu bağlamında deneyimli okul öncesi öğretmenleri, müze eğitimcisi ve Türkçe öğretmenlerinden alınan ön görüşme verileri dikkate alınarak, alan yazın incelemesi sonucunda taslak sorular hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma sürecinde üç ön taslak hazırlanmış olup, iki pilot uygulama ile esas sorular ve alt soruların ana taslağı hazırlanmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesinde, açık ve anlaşılır olma, araştırma odağında olma, açık uçlu olma, yönlendiren sorulardan uzaklaşma, alt sorular (alternatif sorular) hazırlama ve soruların işlevsel biçimde sıralanması gibi özellikler gözetilmiştir. Soruların pilot uygulamalardaki işleme durumu açıklanarak, kapsayıcılık ve anlam bakımından değerlendirmelerde bir müze eğitimcisi ve iki Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmış olup, son hale getirilmiştir. Diğer taraftan araştırmada iç geçerlilik ya da inanılabilirliğin desteklenmesinde kullanılan bir diğer strateji olan uzun süreli etkileşim stratejisi ile araştırma sonucunda ulaşılan veri kaynakları ile etkileşimin sürdürülerek, toplanan verilerin inandırıcılığının artırması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcılardan görüşme öncesinde randevu talebi oluşturulmuş, ön görüşmeler yoluyla yüz yüze görüşme sürecinde rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Diğer taraftan görüşme öncesinde araştırma katılımcılarının gönüllülüğü ve aydınlatılmış onam formu sunulmuştur. Okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri derinlemesine incelenerek, görüşmeler yoluyla derinlemesine incelemeler gerçekleştirilmiş, katılımcıların deneyimlerine yönelik ek notlar alınmış, analiz sırasında yazılı döküman haline getirilen verilere tekrarlı okumalar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırmadan bağımsız bir uzman tarafından incelenmiş ve dönütler aracılığı ile gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kod listeleri ile tekrarlı okumalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve temaların okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımına yönelik araştırma verilerinin tüm aşamalarında tutarlılık incelemesi yapılarak, nitel araştırma ilkelerine uygunluğu incelenmiştir.

2.5. Veri Analizi

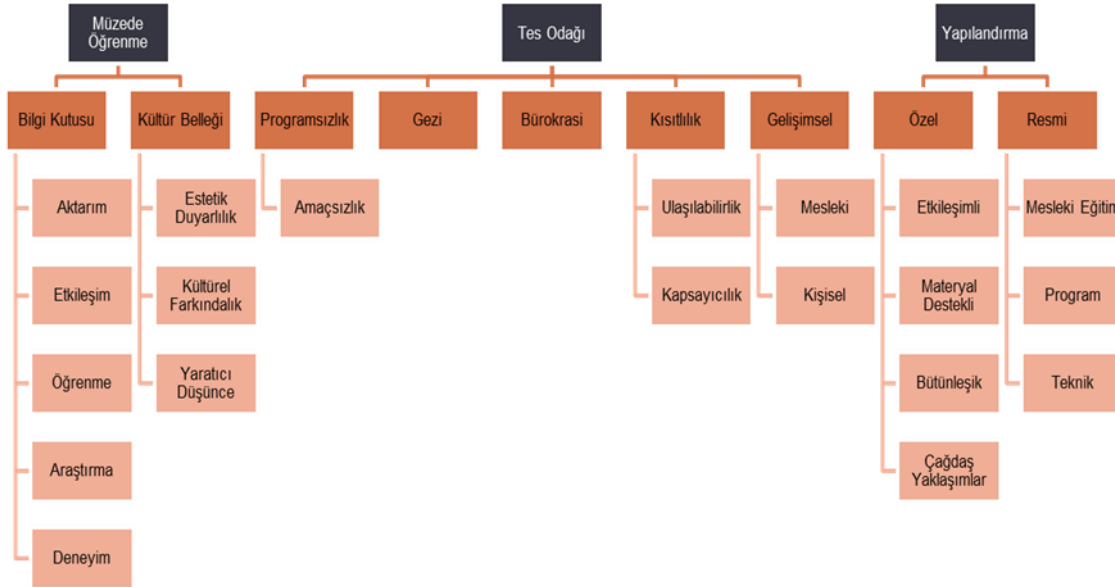
Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi süreci; verilerin toplanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçiminde aşamalandırılmıştır. İçerik analizinde amaç, araştırma sonucunda elde edilen verilerle açıklanabilir kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Araştırma verilerinde tanımlanan kod listesi araştırmadan bağımsız bir uzman tarafından incelenerek, gerekli görülen dönütlerle kodlamalar son halini almıştır. Temaların oluşturulma sürecinde tüme varım yöntemi kullanılmış ve alan yazından faydalanılmıştır. Veri analizinde kod listesi incelenerek ortak yönler bir araya

getirilmiş, kategorize edilen kodlardan, anlamlı bütünler oluşturan temalara ulaşılmıştır. Diğer taraftan veri analizinde tekrarlı okumalar ve değerlendirmeler yapılarak, temalar üzerindeki ilişkiler açıklanmıştır.

3. BULGULAR

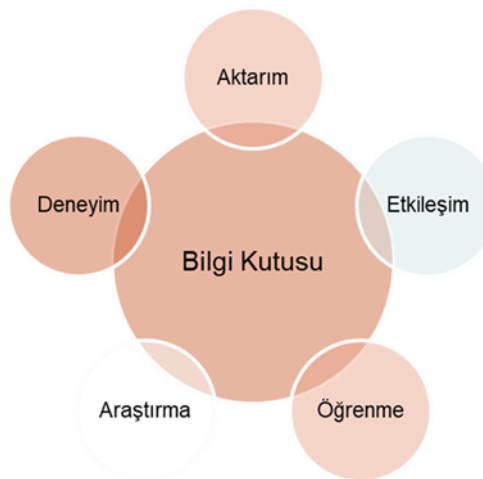
Araştırma verilerine göre yapılan içerik analizi bulgularına göre ‘Müzedeki Öğrenme’, ‘Tes Odağı’ ve ‘Yapılandırma’ olarak üç ana temaya ulaşılmıştır. Temalar, alt temalar ve kategorilerin detayları araştırma soruları sırasına göre aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Temaları, Alt Temalar ve Kategoriler

3.1. Tema 1: Müzedeki Öğrenme

Müzedeki öğrenme temasında katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin müzedeki öğrenme olgusuna yönelik deneyim ve algılamalarını aktaran açıklayıcı görüşler yer almaktadır. Müzedeki öğrenme teması, bilgi kutusu ve kültür belleği alt temalarından oluşmaktadır. Bilgi kutusu alt teması, aktarım, etkileşim, öğrenme, araştırma ve deneyim kategorileri tarafından açıklanmaktadır. Kültür belleği alt teması ise estetik duyarlılık, kültürel farkındalık ve yaratıcı düşünce kategorilerinden oluşmaktadır. Aşağıdaki şekil müzedeki öğrenme teması, bilgi kutusu alt temasının, aktarım, etkileşim, öğrenme, araştırma ve deneyim kategorileri üzerinde toplanan görüşleri yansıtmaktadır.



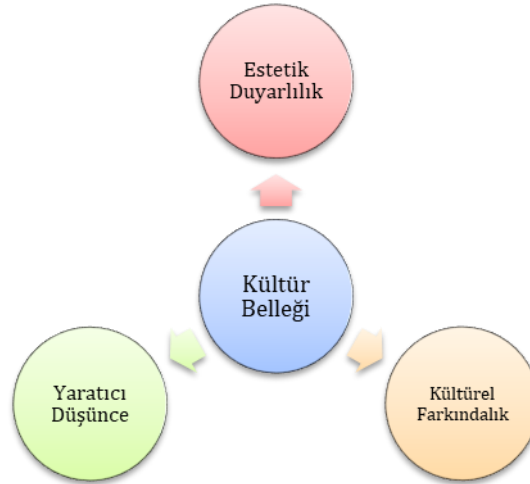
Şekil 2. Bilgi Kutusu Alt Teması ve Kategorileri

Müzedede öğrenme teması, bilgi kutusu alt temasının okul öncesi öğretmeni görüş örnekleri aşağıdaki gibidir;

O¹_K: Müzelerde amaç sadece gezmek değil, genellikle sadece gezip bakılan yerler müze eğitimi ile amacı çocukların araştırmak çocukları geliştirmek bir bakıma estetik algılarını geliştirmek belki de öğrendiklerini kendi kültürleri ile öğrendiklerini diğer bildiklerini aktara bilmelerini sağlamak diye düşünüyorum ben çünkü müzelerde çocuklar geçmişlerini bu günlerini geleceğimizin taşıdığı için özeller.

O²_K: Okul öncesi çağında yaşayarak görerek öğrenmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum okul öncesinde.

O³_K: Çocuklar somut dönemde oldukları için müzeler aracılığı ile görerek, dokunarak yaşayarak kalıcı öğrenmeler sağlarız. Çocukların müze ortamlarında olmasını sağlayarak onların daha etkin bir şekilde bu eğitimin içerisinde olmasına katkı sağlarız. Yani çocuklar yaparak yaşayarak bu sürecin içerisinde bilgi sahibi olurlar. Sınıfta anlatmamız ile ortamda bulunarak etkileşimli bir şekilde bilginin aktarılması farklı ve daha etkili olabilir.



Şekil 3. Kültür Belleği Alt Teması ve Kategorileri

Müzedede öğrenme teması, kültür belleği alt temasının okul öncesi öğretmeni görüş örnekleri aşağıdaki gibidir;

O¹_K: Sosyal yönden de çocukları geliştirmek çok önemli çünkü çocuklar örnek olarak sayıları zaten öğrenecekler ya da renkleri hayatın içerisinde öğrenecekler. Onları farklı alanlara yönlendirebilmek için araştırmak farklı düşüncelere sahip olmalarını sağlamak için müzelerin eğitimde farklı bir bakış açısı geliştirebileceğini düşünüyorum.

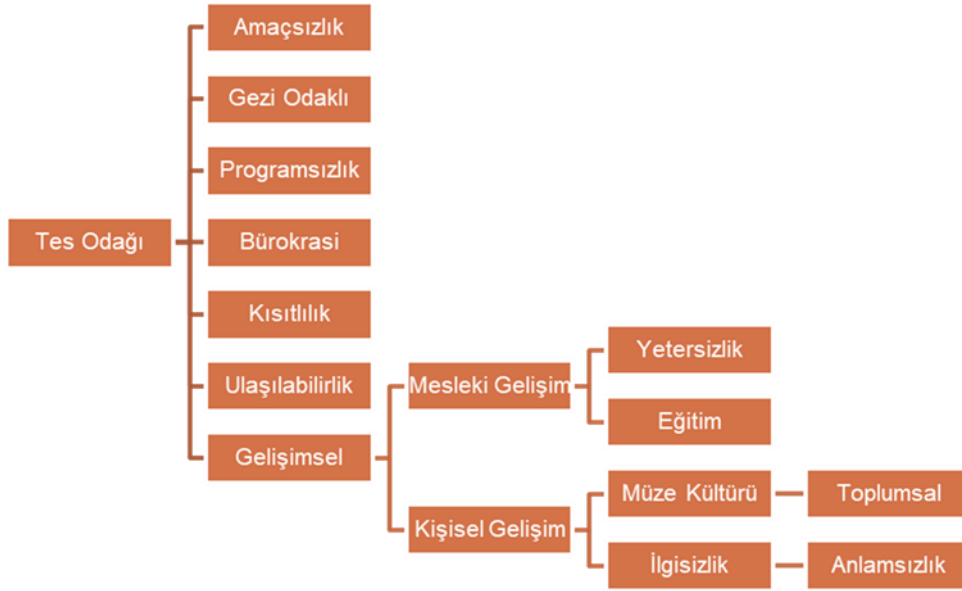
O⁴_K: Müzelerin gözlem yapmak araştırma yapma karşılaştırma yapmak incelemeyi yapmak gibi amaçları var çocuklarda yaratıcı düşünceleri geliştirmek gibi pek çok amacı var.

O⁶_K: Müzedede öğrenme aracılığı ile sergi alanlarında bulunup, bizden önceki dönemler hakkında bilgi ediniriz. Böylece bizden önceki döneme ait kültürleri öğrenme, hakkında bilgi edinmek gibi özelliklerle ilgili müzedede öğrenme çalışmaları yapılır.

O⁷_K: Bizden önce yaşamış olan toplumların ve medeniyetlerin ne gibi özelliklere sahip oldukları hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlıyor. Şimdi ile geçmiş arasında değerlendirme fırsatı ve karşılaşma fırsatı gözlem fırsatı sunuyor. İkisi arasında ayırım yapıp, karşılaştırma yaptırıyor.

3.2. Tema 2: Tes Odağı

Okul öncesi öğretmenlerinin Tes (Türk Eğitim Sistemi) odağı temasında toplanan görüşlerini yansıtan açıklayıcı ifadeler yer almaktadır. Tes (Türk Eğitim Sistemi) odağı teması, programsızlık, gezi, bürokrasi, kısıtlılık ve gelişimsel alt temalarından oluşmaktadır. Programsızlık alt teması amaçsızlık, kısıtlılık at teması; ulaşılabilirlik ve kapsayıcılık kategorilerinden oluşmaktadır. Gelişimsel alt tema ise mesleki ve kişisel olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır. Aşağıdaki şekil tes odağı temasında toplanan okul öncesi öğretmenleri görüşlerinin detaylarını yansıtmaktadır;



Şekil 4. Tes Odağı Teması, Alt Temaları ve Kategorileri

Tes odağı teması, alt tema ve kategorilerinin okul öncesi öğretmeni görüş örnekleri aşağıdaki gibidir;

O⁹_K: Okul öncesi eğitimde, diğer kademelere göre müze eğitimleri çok düşük seviyede. Türk Eğitim Sistemi'nde eğitim kademesi ilerledikçe çocukların müzede bulunmaları daha farklı bir duruma geliyor. Okul öncesi eğitimde müzede öğrenme durumları düşük olma sebebi bizim planlarımızda ya da programlarımızda çok fazla bununla ilgili çalışmalara yer verilmiyor olmasıdır. Sebebi bu olabilir bunun ile ilgili yönlendirmelerin tam olarak yapılmaması da bu sürecin zorluklarından biridir.

O¹_K: Bir iki yıldır müze eğitimine yönelik etkinliklere, çalışmalara yer veriliyor. Bunun öncesinde müze eğitimi ile ilgili çalışmalara yer verilmiyordu. Öğretmenler bu konuda çok fazla bilgili değil. Eğer öğretmenin kendi ilgisi var ve araştırıyorsa, bunun ile ilgili bilgi sahibi ise öğrencilerini de bu konuda yönlendirebiliyor.

O⁶_K: Olması gereken güvenlik için belirli prosedürlerin yerine getirilmesi adına bürokratik bir süreç gerekiyor. Servisin ayarlanması gerekiyor, servisi kullanan kişinin kişisel bilgileri gerekiyor, aile izin dilekçeleri gerekiyor sorun oluyor bu süreç. Pek çok evrak işi oluyor. Bu öğretmen için bir külfet olarak algılanıyor. Ben bu eğitimi sınıfta olabildiğince yapmaya çalışırım diyor ve müze eğitimi noktasında müzeye götürme gibi bir adım atılmıyor. Çünkü riskli olarak algılanıyor. İzinler için velilerle bu iletişim ağını kuramıyorsunuz. Bir kısmı istiyor bir kısmı istemiyor. Birlik beraberlik anlamında bazı sıkıntılar söz konusu olabiliyor. Genel güvenlik açısından da düşünüyorlar. Çocuğun müzeye gittiğinde orada nasıl davranması gerektiği ile ilgili endişeleri olabiliyor ya da çocukla müzeye gidildiğinde kimlerin ilgilenip ilgilenmeyeceği konusunda ailelerin endişeleri olabiliyor.

O¹_K: Müze eğitimine yönelik son zamanlarda yapılan çalışmalar 2023 EĞİTİM vizyonunda birtakım çalışmalarda yer almasından dolayı olabilir. Güncel duruma göre her zaman milli eğitimde yükselen durumlar değişebilir.

O¹⁰_K: Müzede öğrenme çalışmalarının profesyonel bir şekilde sürdürülebilmesi için ve çocuklara faydalı olabilmemiz için bununla ilgili bilgi sahibi olmamız gerekiyor. Öğretmenlerin hem kültürel ilgilerinin olması gerekiyor, hem de bu konuya yönelik bilgi sahibi olmaları gerekiyor ki çocukların ona göre yönlendirebilsinler.

O²_K: Mesela sınıfın, eğitim programlarına müzede öğrenmeyi dahil etmek mümkün değil ise bunun için gerekli şartlar yeterli değilse, coğrafi şartlar vs. bu sebeple de müze eğitimleri düşük olmaktadır.

O⁸_K: Türkiye Eğitim Sistemi'nde müze kültürünün eğitimde çok kullanıldığını düşünmüyorum. İnsanların müzeleri sadece gezilecek bir alan olarak gördüklerini düşünüyorum. Bir şey katması için değil, gezmek olsun diye bir yaklaşım söz konusu.

O³_K: Türkiye eğitim sisteminde müzelerin çok kullanıldığını düşünmüyorum gidilse dahi çocuklara bir şeye katmak eğitim amacıyla birtakım çalışmalar yapmak bağlamında olduğunu düşünmüyorum sadece gezi amaçlı olduğunu düşünüyorum zaman geçirmek anlamında olduğunu düşünüyorum.

O⁴_K: Müze eğitimi üzerine online bir eğitim aldım. İçerik yönünden bana çok fazla bir şey katmadı. Müzelerin amaçlarını öğrendik. Müze türleri olduğunu öğrendik. Biz çocuklara yönelik bir şeyler öğrenmek istediğimiz için o biraz bizim için teorik kaldı.

O⁷_K: Müze eğitimi ile ilgili online olarak Milli Eğitim'in hazırlamış olduğu müze eğitimi çalışmasına katıldım. Bilgi anlamında bu eğitimler evet işe yaradı diyebilirim ama pratik anlamında uygulama anlamında yeterli olduğunu düşünmüyorum. Beklentilerimizi okul öncesine yönelik olarak karşıladığını söyleyemem. Yaklaşık olarak nasıl yapılması gerektiğine dair teorik bilgiler güzeldi. Ancak fırsatımız olmadığı için teorik bilgilerimizi kullanma durumumuz çok söz konusu olmadı.

O⁵_K: Bazı iç mekanlarda, bazı özel müzelerde özellikle engelli öğrencilere yönelik bir takım uygulamalar olduğunu duymuştum, okumuştum. Engelli öğrenciler için çok kaliteli içerikler olduğunu düşünmüyorum. Uygulanabilir değil. Engel türüne göre uygulanabilir değil ya da süreklilik arz etmiyor. Belki sanal uygulamalarda engel türüne uygun olarak çalışmalar gerçekleştirilebilir. Görme engelliler üzerinde örneğin ya da işitme engelli öğrencilerimiz için farklı alanlar geliştirilebilir. Fakat engel türleri ile ilgili çalışmaların yeterli olduğunu düşünmüyorum.

O¹_K: Engelli öğrencilere yönelik de burada öğretmenin planlaması ve uygulamasına yönelik bir durum olduğunu düşünüyorum müze eğitiminde. Bu nedenle çocuklar için çok fazla sorun olacağını düşünmüyorum. Engelli gruplar için de müzeler engelli türüne uygun olarak öğretmenin planlama yapmasını gerekli kılıyor.

O⁸_K: Benim gözlemlediğim, kısıtlı engel türlerine ilişkin birtakım özellikler var müzeler için ancak müzede öğrenme çalışmalarının bu anlamda kapsayıcı bir durumda olduklarını düşünmüyorum.

O⁶_K: Müze eğitimleri aracılığı ile müze kültürünün geliştirilmesine katkı sunuyoruz bir bakıma. Bununla ilgili çalışmalara ağırlık verilmelidir.

3.3. Tema 3: Yapılandırma

Yapılandırma temasında okul öncesi öğretmenlerinin müzede öğrenme olgusuna dair beklentilerin bir yapılandırma süreci olduğunu yansıtan açıklayıcı görüşleri yer almaktadır. Yapılandırma teması özel ve resmi alt temalardan oluşmaktadır. Özel alt teması; etkileşimli, materyal destekli, bütünlük, çağdaş yaklaşımlar kategorilerinden oluşmaktadır. Resmi alt teması ise; öğretmen eğitimi, program ve teknik kategorilerinde toplanmaktadır. Aşağıdaki şekilde özel alt temasının detaylarına yer verilmiştir;



Şekil 5. Özel Alt Teması ve Kategorileri

Özel alt teması ve kategorilerinin görüş örnekleri aşağıdaki gibidir;

O⁷_K: Teorik bilgilerin yanı sıra, müzeye gidip yaşayarak, görerek gezilmesi gereken yerler olduğunu düşünüyorum. Belki öncelikle müzenin amacının ne olduğunu bence çok iyi bilmek gerekiyor ki aslında amacının ne olduğunu bildiği zaman çok daha rahat amaçlarımıza ulaşabiliriz. Uygulayabilmek için tabii ki müze içerisindeki nesnelerin, araçların ne amaçla kullanıldığını bilmek gerekir. Müzede öğrenme yoluyla geçmişimize ve geleceğimize neler kattığımızı göstermek üzere içerikler olabilir. Materyal de hazırlayabiliriz.

O²_K: Müzelerdeki nesnelerin görsellerle dijital olarak aktifleştirilerek süreci aktif hale getirmek katılımcıların da aktivasyonunu destekleyebilir. Çocuklar aktif katılımı birlikte zenginleştirilen içeriklerle anlamlı öğrenebilir.

O⁹_K: Gezdikleri alanın bitiminde çocuklar için müzede öğrenme alanları olabilir. Yani onların daha iyi anlayabilmeleri için belki o tarz şeylerin maketleri olabilir, oyuncaklar tarzında. Çocukların materyallere dokunarak, hissederek yaşamaları sağlanabilir.

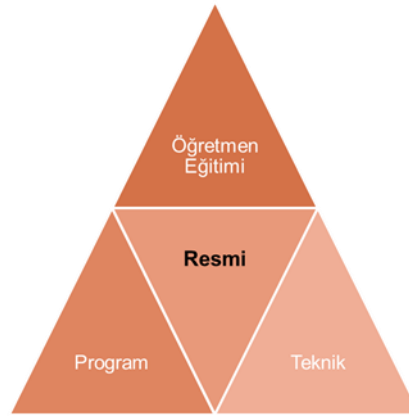
O¹_K: Müzelerdeki nesnelere dokunamıyoruz. Onları deneyimleyemiyoruz, bakıp geçiyoruz sadece. Çocuklar dokunarak, yaşayarak deneyimlemek istiyor. Onları yemek istiyorlar belki, yani o tarz şeylerin çocukların dokunabileceği gibi fırsatlar olmalı.

O⁵_K: Eğitim içerikleri çocukların uygulama yapabileceği şekilde olmalıdır. Sınıfta ya da evinde gözlemleyebileceği çalışmalar olabilir mesela. Bitkiler ve fosillerle ilgili bir çalışma yapıyoruz. Bununla ilgili çalışmalara hem evde, hem sınıfta ve müzede yer verilebilir, bütünleştirilebilir. Çalışmaların yürütülebilmesi için müzenin içerisinde ve sınıfta çocuk bunu yapabiliyorsa öğretmen bu yönde rehber olabilir.

O⁴_K: Etkinlik odaları ya da atölyeler müzelerde daha çok sağlanmalıdır. Çocuk müze gezisini gerçekleştirdikten sonra müze eğitimi sınıflarında öğrenmelerini destekleyebilir.

O⁷_K: Mesela online müzeler hakkında, online içerikler geliştirilebilir. Eğitimle ilgili içeriklerin mesela başlangıç seviyesinden başlayarak, bir sonraki aşamalara ulaşılabilen şekilde tasarlanması uygun olabilir. Çocukların bilgi düzeyine ve seviyesine göre uygun olması anlamında böylece etkin bir şekilde faydalanabilir okul öncesi eğitim de. Böylece yenilikçi çalışmalar yapmış oluruz.

Aşağıdaki şekilde resmî alt temasının detaylarına yer verilmiştir;



Şekil 6. Resmi Alt Teması ve Kategorileri

Resmi alt teması ve kategorilerinin görüş örnekleri aşağıdaki gibidir;

O⁵_K: Öğretmenler çeşitli çalışmalara katılabilir. Eğitimlere katılabilir, sınıfta yaptıkları çalışmalar için müzede öğrenmeye nasıl yer verebileceklerini karar verebilirler. Planlama yapabilirler müzede öğrenme çalışmalarına yönelik.

O¹⁰_K: Müze eğitimlerini gerçekten eğitim almış kişilerin yapması gerekiyor. Çünkü orada bizim çocuklara aktardıklarımızın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Küçük yaş gruplarının biliyorsunuz ki anlattıklarımızı, yaptıklarımızı anlamadıklarını düşünsek de kalıyor bir yerde. Tabii ki tekrar gördükleri zaman hatırlıyorlar. Ben bunu yapacak olan kişilerin o yüzden gerçekten eğitim almış kişiler olmalarını isterim. Öğretmen olarak ben de gittiğimde yapabilmek isterim. Yapabilme becerisine sahip olmam gerekir. Eğer yapıyorsam da gittiğim yer hakkında öncesinden araştırma yapmalıyım ve gerçekten çocuklara doğru bilgi aktarmalıyım müze eğitiminde bilgiyi doğru bilgi aktarmak gerekir.

O³_K: Şu anda mevcut sistemdeki müze eğitimi ya da müzede öğrenme çalışmaları çok yeterli değil. Daha çok pratik uygulamaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Üniversitelerde müze eğitimi çalışmaları gerçekleştirilebilir branşlara uygun olarak. Ders olarak verilebilir.

O¹_K: Engelli öğrencilerimiz için müzelerin engel grubuna uygun olarak ulaşılabilir olmalıdır. Örneğin hareket etmelerini sağlayacak alanların olması, rampaların olması, görme engelliler için sesli teknik alt yapının ya da dokulu zemin döşemesinin olması gerekir. Müze içinde hareket etmeleri adına ve işitme engelliler için de görsel uyarıların bulunması gibi her engel türüne uygun içeriklerin ya da yönlendirmelerin olması gerektiğini düşünüyorum.

O¹⁰_K: Drama gibi etkinlikler yapılabilir ve diğer yöntem teknikler de kullanılabilir. Müzelerde uygun ortamlar, müze eğitimi alanları oluşturulabilir. Bu alanlar çocukların özellikle dokunarak, yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri alanlar olmalıdır.

O⁶_K: Kültürel çalışmalara ve yönerge yönlendirmelerine ağırlık verilebilir. Etkin bir şekilde kullanılması için hem öğretmen hem öğrenci hem de veli okul öncesi eğitimde herkesin bilgi sahibi olması desteklenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi eğitimde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, müzelerin eğitimde etkin kullanımına yönelik mevcut görüşlerinin yansıtılması ile müzede öğrenmeye dair beklentilerin ortaya çıkarılması amaçlanan bu araştırmada, müzede öğrenme olgusu hakkındaki görüşler bilgi kutusu ve kültür belleği alt temalarında toplanmaktadır. Müzeler katılımcı okul öncesi öğretmenleri tarafından bilginin toplandığı, bilginin korunduğu ve topluma aktarıldığı etkin alanlar olarak görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin araştırma olgusuna dair bu görüşleri aktarım, etkileşim, öğrenme, araştırma ve deneyim kategorileri ile açıklanmıştır. Açıklamalarındaki, müzede öğrenme olgusunun müze işlevleri ile örtüştüğünü söylemek mümkündür. Müzelerin toplama, koruma, sergileme ve eğitim olmak üzere çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Toplumsal işlevleri ise toplumsal sorumluluk, toplumsal kabul, kültürel çeşitlilik ve diyalog, katılımcı müze ve 'iyi müze' kavramlarıdır (Onur, 2012). Müzede öğrenme araştırma olgusu, okul öncesi öğretmenleri tarafından kültürel bir hafıza, depolama alanı olarak da görülmektedir. Bu bağlamda kültür belleği alt teması görüşleri estetik duyarlılık, kültürel farkındalık ve yaratıcı düşünce kategorileri etrafında toplanmıştır. Müzeler toplama ve koruma faaliyetleri sürdüren kurumlar olarak, nesnelere üzerinde araştırmalar yapılan ve gelecek nesillere aktarılan yerler olarak ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitimde, müzede öğrenme fırsatlarının tanınmasının estetik duyarlılık, kültürel farkındalık ve yaratıcı düşünce gibi çok yönlü gelişimsel özellikleri olumlu yönde etkilemektedir. Buna paralel olarak, müze kavramına yönelik yapılan bir tanımlamada, müze kişilerin kültürel, estetik ve bilimsel konularda etkili öğrenme alanları olarak ifade edilmektedir (Falk ve Dierking, 2002). Yapılan bir araştırmada çocukların anneleriyle yapmış oldukları müze gezisinde geçmiş ve gelecek arasındaki bağlantı kurarak, etkili öğrenmeleri desteklediği ortaya çıkmıştır (Karaca vd., 2018). Farklı bir araştırmada ise erken çocukluk döneminde müze gezilerinin empati becerisini arttırdığı ifade edilerek, değişim ve süreklilik gibi kavramları anlamalarına fırsat vermektedir (Aktın, 2017). Müzeler çocuklara, bireysel ve sosyal ilişkiler kurma, gözlem yapma, hayal etme, nesne/objelerle etkileşime geçme, bilgileri arasında bağ kurma, eleştirel düşünme, kültürel değerleri anlamlandırma, çeşitli uygulamalar yapma ve değerlendirmelerde bulunma gibi anlamlı öğrenme süreçleri deneyimleyebilecekleri çok yönlü ortam özellikleri sunmaktadır (Terwiel, 2007). Bu nedenle okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımı çocukların anlamlı öğrenme süreçleri deneyimlemeleri açısından hem müze kültürünün gelişimi, hem de öğrenme süreçlerine katkısı bakımından değerlendirilebilir.

Araştırmanın ikinci ana teması olan TES (Türk Eğitim Sistemi) odağında ise katılımcı okul öncesi öğretmenleri Türk Eğitim Sistemi'nde müzede öğrenmeye yönelik mevcut durumu değerlendirmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri görüşleri programsızlık, gezi, bürokrasi, kısıtlılık ve gelişimsel yöndeki düşüncelerini ifade etmiştir. Programsızlık temelindeki görüşlerde genellikle okul öncesi eğitimde müzede öğrenme olanaklarının yapılandırılmış bir çerçevede olmadığından bahsetmişlerdir. Buna örnek olarak okul öncesi eğitim programında net bir şekilde ifade edilmediğini ve yıllık planlarda kazanım olarak yer almadığını vurgulamışlardır. Fakat yıllık planda yer alan kazanım ve göstergeler incelendiğinde her gelişim alanında müzede öğrenme ya da müze eğitimi etkinliklerinde kullanılacak açık hedefler yer almaktadır. Bu durum bir bakıma okul öncesi öğretmenlerinin müzede öğrenme etkinlikleri kapsamında yapabilecekleri programlamalara dair tasarımı ve içerik sorunu yaşadığı söylenebilir. Mevcut sonuç aynı zamanda öğretmenlerin içerik ve program beklentilerinin yer aldığı temanın sonuçları ile örtüşmektedir. Diğer taraftan, okul öncesi eğitim programında müzede öğrenme ya da müze eğitimine yönelik planlamalar, diğer etkinlik çeşitleri ya da öğrenme merkezlerinde yer alan açıklamalar gibi esnek ve açık uçlu ifadelerle yer almaktadır. Programda öğrenme merkezlerinden sanat merkezi, etkinlik çeşitlerinden sanat etkinliği ve alan gezilerinde müze kavramına ulaşılmakla beraber, belirli günler ve haftalar tablosunda da müzeler haftasına yer verilmiştir (<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>). Buna paralel olarak okul öncesi eğitim programında esnek bir yapı özelliği bulunmakla birlikte, çocuk merkezli biçimde, bilginin çocuk tarafından ve çevresindeki etkileşimler yoluyla yapılandırılarak öğrenmenin gerçekleştirildiği yapılandırmacı felsefe ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, yıllık planda yer alan kazanım göstergeler müzede öğrenme olanaklarının öğretmen rehberliğinde çocuk merkezli biçimde geliştirmeye uygun bir yapıdadır. Yapılandırmacılıkta, bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması ve çocuk merkezli hareket etmesi temel ilkedir (Kıldan, 2016). Bu nedenle okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergelere bağlı olarak öğretmenler müze ve okul ilişkisini etkin biçimde kullanabilecekleri bireysel ve grup etkinliği ya da bütünleştirilmiş etkinlik çeşitleri ile farklı öğrenme merkezleri oluşturarak çocuk merkezli, ilişkisel uygulamalar yapabilirler. Çünkü müzeler çocukların öğrenme sürecini zenginleştirmektedir (Henderson ve Atencio, 2007). Aynı zamanda bu uygulamalar kısıtlılıklar alt temasında yer alan kapsayıcılık ya da ulaşılabilirlik kategorilerindeki görüşlere de farklılık getirebilir. Özellikle engelli öğrencilere yönelik müzede öğrenme

olanaklarının sağlanması kapsayıcılık bakımından önem arz etmektedir. Bu nedenle müzede ve okulda müze öncesi, müze sırası ve müze sonrasında engelli öğrencilerin sürece dahil olmaları için uygun şartların engel türüne göre sağlanması, gerekli düzenlemelerin yapılmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda farklı engel türlerine yönelik müze etkileşimleri çeşitlendirilebilir, müzede öğrenme olanaklarına yenilikçi donanımlar (dijital diyalog, sanal bileklik, görsel ve sesli uyarılar, özel müze atölyeleri/salonlar, birimler vb.) sağlanabilir. Müzelerin özel gereksinimli bireyler için yapılandırılmış çalışmaları sadece müzenin tanıtım materyallerine ulaşma çerçevesinde kalmayarak, kişilerin ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulunduracak özel birimler oluşturulmalıdır (Erbay, 2017). Diğer taraftan okul öncesi öğretmenleri müzede öğrenme olanaklarının ve müze eğitimlerinin kapsayıcı olabilmesinin, programların kapsayıcı olmasına da bağlamaktadır. Bu nedenle müze ve okul ilişkisine dair yaklaşımların, müzelerin çağdaş toplumsal işlevlerinden ayrı olarak düşünüldüğünü söylemek mümkündür. Ek olarak okul öncesi öğretmenleri Türk Eğitim Sistemi'nde okul dışı öğrenme ortamları olarak müzelerin etkin kullanımında bürokratik süreçlerin de kısıtlayıcı olduğunu düşünmektedir. Buna örnek olarak resmi talep dilekçelerinin olması, aile izin dilekçeleri, ulaşım ya da servis olanakları, çocukların temel ihtiyaçlarının gün içinde giderilmesi için gerekli şartlar ve müze ile iş birliği gibi çeşitli ön hazırlık süreçleri etkili olmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu görüşleri, müze eğitimi uygulama aşamalarından müze öncesi hazırlık çalışmalarına karşılık gelen bu değerlendirmelerinde müzeye gitmeden önceki sorunları ortaya koymaktadır.

Müze eğitimi uygulama aşamaları, müze eğitimi ya da müzede öğrenme fırsatlarının bütüncül biçimde çocukların anlamlı öğrenme süreçlerini destekleyen bir yapıdadır. Çocukların müzede deneyimleri ile mevcut bilgileri arasında bağ kurmasını ve ilişkiler üzerindeki benzerlik ya da farklılıkları değerlendirmesini desteklemektedir. Kısıtlılık alt temasında yer alan kapsayıcılık kategorisi aynı zamanda engelli öğrencilerin müzede öğrenme olanaklarının kısıtlı olduğunu içeren düşünceleri de içermektedir. Bu nedenle öğrencilerin engel grubuna uygun müze şartlarının gerekliliği müzede öğrenme olanaklarını kapsayıcılık bakımından kısıtladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda hem müzelerin hem de okulların engel gruplarına yönelik müzede öğrenme olanaklarının ulaşılabilirliğini artırması beklenmektedir. Kapsayıcılık kategorisi aynı zamanda yapılandırma ana teması ile ilişkilidir. Okul dışı öğrenme ortamları olarak müzelerin okul öncesi eğitimde etkin kullanımının yetersiz olması okul öncesi öğretmenleri tarafından hem kültürel, kişisel bir mevcut durumun karşılığı, hem de eğitimsel bir yetersizliğin sonucu olarak görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü ana teması olan yapılandırma ise müzede öğrenme olgusuna yönelik beklentileri açıklamaktadır. Bu bağlamda katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri resmi beklentiler ve özel beklentiler olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Öğretmenler resmi alt temasındaki görüşlerini, mesleki eğitim, program ve teknik kategorileriyle açıklamıştır. Bu kategorilerde yer alan mesleki eğitim ve program görüşleri tes odağı gelişimsel alt teması ile programsızlık alt teması ile örtüşmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, müzede öğrenmeye dair ya da müze eğitimi çalışmaları hakkında farkındalık oluşturabilmek için mesleki eğitimin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Resmi olarak mesleki eğitim süreçlerinde yapılandırılmış bir eğitimin, hem teorik hem de uygulamalı deneyimlerin okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımını arttırabileceğini, anlamlı hale dönüştüreceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleki eğitim ve program yönündeki bu beklentileri, tes odağı programsızlık alt temasındaki içerik geliştirme, amaçsızlık ya da uygulama kısıtlılığı yaşamalarındaki sebepleri desteklemektedir. Diğer taraftan teknik yeterlilikler de yapılandırma temasında ifade edilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, müzede öğrenme olanaklarını arttırabilmek için teknik alt yapı yetersizliği ya da kapsayıcılık yönündeki kısıtlılıkları ortadan kaldırmak üzere beklentileri olduğu yönündedir. Araştırmanın yapılandırma teması, özel alt teması etrafında açıklanan etkileşimli, materyal destekli, bütüncül ve çağdaş yaklaşımlar kategorileri etrafında toplanan okul öncesi öğretmenleri görüşleri, müzede öğrenme olanaklarının çocuk merkezli olarak desteklenmesi, yaş ve gelişime uygun yöntem ve teknik seçimi, müzede öğrenme olanaklarının materyal ile desteklenerek çocuklar için anlamlı hale dönüştürülmesi ve öğrenme ortamlarının müze-okul ilişkisini arttırabilecek nitelikte olması gibi görüşleri içermektedir. Yapılan farklı bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerinden farklı olarak, müze türlerine göre eğitim ortamında kullanabilecekleri materyale ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Dilli, 2017). Diğer taraftan müzede okul öncesi eğitimdeki çocuklarla soyut kavramlar üzerine yapılan bir çalışmanın müzede daha kolay anlaşıldığı ve çocukların çevre farkındalığı geliştirdiği ifade edilmiştir (Dilli ve Bapoğlu – Dümenci, 2015). Bir bakıma okul öncesi öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde öğretim ilkelerine uygun beklentileri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin özel teması altındaki beklentileri bir bağlamda eğitimin güncelliğini koruyarak, okul ve müze ilişkisini arttıracak yenilikçi yaklaşımlarla yapılandırılması ve sürekliliğinin sağlanması yönündedir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak; okul öncesi öğretmenleri Türk Eğitim Sistemi'nde okul dışı öğrenme ortamları olarak müzelerin etkin kullanımında bürokratik süreçlerin kolaylaştırıcı olmasına özen gösterilmesi, öğretmenlerin müzede öğrenme ya da müze eğitimi konusunda teorik ve uygulamalı eğitim alması önerilmektedir. Son olarak müzede öğrenme ve müze eğitimleri, hem müzelerin toplumsal işlevleri, hem de eğitimsel hedefler bağlamında kapsayıcı olarak uygulanmasını sağlayacak biçimde yenilikçi donanımlarla artırılmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Abacı, O. (1996). *Müze eğitimi*. Yayınlanmamış sanatta yeterlilik tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adıgüzel, H. Ö. (2000). Müze pedagojisinin Türkiye'deki yansımaları ve müzelerdeki yaratıcı drama uygulamaları. Z. A. Kızılyaprak (Ed.), *Müzecilikte yeni yaklaşımlar küreselleşme ve yerelleşme* (ss. 130-143). Ankara: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486.
- Alkan, C., & Kurt, M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri, disiplinlerin öğretim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, W. J. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Dilli, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, (214), 303-316.
- Dilli, R., & Dümenci-Bapoğlu, S. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarına Anadolu'da yaşamış nesli tükenmiş hayvanların öğretilmesinde müze eğitiminin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 217-230.
- Duran, A. (2016). Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri. S. Pekdoğan (Ed.), *Aktif öğrenme* (ss. 135-151). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erbay, N. Ö. (2017). Müzelerde dezavantajlı gruplara yönelik eğitimler. *Millî Eğitim Dergisi*, (214), 289-302.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Falk, J., & Dierking, L. (2002). *Learning from museums visitor experiences and the making of meaning*. Itamira: Walnut, CA.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1995). *Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda*. Washington, DC: American Association of Museums.
- Greenhill, H. (1999). Museum education. H. Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (ss. 346). New York: Reprinted Routledge.
- Henderson, T. Z., & Atencio, D. J. (2007). Integration of play, learning and experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal*, (35), 245-251.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2005). Anadolu güzel sanatlar liseleri programlarının "müze eğitimi ve uygulamaları" dersi açısından değerlendirilmesi. *Sanat Dergisi: Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi*, (8), 1-10.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Onur, B. (2012). *Çağdaş müze eğitim ve gelişim-müze psikolojisine giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Onur, B. (2013). *Müze ve oyun kültürü*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Terwiel, D. C. (2007). Sanat eğitiminde bir yöntem olarak müzelerden yararlanma. İ. San (Ed.), *Eğitim ve müze semineri* (ss. 147-157). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tüzel, E. (2018). Öğrenme kuramları. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri cilt I* (ss.149-169). Ankara: Pegem Akademi.

Ünal, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri cilt I* (445-461). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

6. EXTENDED ABSTRACT

Museums offer children socially and culturally rich, versatile environments in terms of both communication-education functions and structural features. In preschool education, the use of museums as an educational environment provides tangible learning environments for children, as well as opportunities for interactive and active roles. Children's experience of active learning in museums is supported holistic in their physical, emotional, social, cognitive and language development. For this reason, preschool education evaluates children's experience of meaningful learning processes in terms of both the development of museum culture and their contribution to learning processes. In preschool education, it is also perceived of high importance for preschool teachers, who are a guide to supporting the effective use of museums and ensuring continuity, to develop themselves professionally in this direction. It therefore requires preschool teachers to perform quality applications in museums as an out-of-class learning environment, increase their awareness of learning processes in the museum, and improve their current status in the context of practice experiences.

The study aims to reflect the current views of preschool teachers, museums for effective use in education and to establish expectations of learning in the museum. In this study, designed in the form of qualitative research, content analysis was performed on the data that results from face-to-face interviews with the state nursery schools, independent state kindergartens and a total of ten preschool teachers in private kindergarten schools. As a result of this research, the themes of 'Learning in the Museum', 'Turkish Education System Focus' and 'Structuration' emerged. The theme of learning in the museum consists of the sub-themes of 'information box' and 'cultural memory'. In the focus theme of the Turkish Education System; There are sub-themes such as 'programlessness', 'tour', 'bureaucracy', 'constraints' and 'developmental'. The opinions expressing the expectations of preschool teachers regarding the effective use of museums in pre-school education consist of two sub-themes as 'private' and 'official' under the theme of 'Structuration'. As a result, the research found that bureaucratic processes for effective use of museums in education are restrictive in terms of application, and theoretical and practical processes for learning in the museum or museum education should be developed in the context of professional development.

Teachers included definitions about museum culture and the characteristics of museums in their views on the phenomenon of 'learning in the museum'. On the other hand, in these definitions, attention was drawn to the contribution of preschool education children to their developmental characteristics through learning in the museum. The second main theme of the research, 'Turkish Education System focus', evaluated the current situation of schools about the effective use of museums in preschool education by drawing attention to their limited aspects. In the second main theme, teachers generally drew attention to the unscheduled nature of museum education, the fact that bureaucratic processes for museum education are challenging, and their limited aspects in terms of inclusiveness and accessibility. Teachers also expressed their views on professional and personal inadequacies when they evaluated the current situation developmentally. Opinions explaining the expectations of preschool teachers included how museum education activities should be within the theme of 'structuring'. It was emphasized that these activities should be more supportive of both professional development. Teachers also have museum education program expectations developed in accordance with early childhood. On the other hand, teachers emphasized that museum trainings in early childhood should support interactive, material-supported and active learning processes.

Alisinanoğlu, F., & Bartan, S. (2022). Okul öncesi döneme ilişkin Türkiye’de yapılan duyu eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 111-123.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 01.04.2022 Kabul/Accepted: 18.04.2022



Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Okul Öncesi Döneme İlişkin Türkiye’de Yapılan Duyu Eğitimi ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi¹

Fatma ALİSİNANOĞLU²

Saadet BARTAN³

Özet

Bu araştırma, Türkiye’de yapılmış olan okul öncesi dönemi kapsayan duyu eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmaları incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ulakbim- Keşif, Google – Akademik, Ulusal Tez merkezi veri tabanları taranarak ulaşılan 13 bilimsel araştırma oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen çalışmalar yapıldığı yıl, araştırmanın yöntemi, araştırmanın örneklem veya çalışma grubu, araştırmanın veri toplama aracı ve verilerin analizi ile araştırmanın sonucu başlıkları altında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre “Duyu eğitimi” ile ilgili çalışmaların az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyu eğitimi, Duyu temelli eğitim çalışmalarının çoğunlukla Özel eğitim, Ergoterapi, Fizyoterapi alanlarında öncelikli olarak çalışıldığı görülmüştür. Erken çocukluk alanında yapılan çalışmaların hazırlanan duyu temelli eğitim programının çocuklara uygulanması sonucu, gelişim alanlarına etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Araştırmacıların en fazla karma araştırma yöntemini tercih ettikleri ve çoğunlukla deneysel modelin kullanıldığı araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Sınırlı sayıda çalışılan bu çalışmaların çocukların okuma yazma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, bilimsel süreç becerileri, kavram edinim becerileri vb. etkisinin incelendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Duyu eğitimi; okul öncesi; erken çocukluk

Investigation of Researches on Sensory Education Conducted in Turkey on Preschool

Abstract

In this research, it is aimed to examine the scientific researches on sensory education made in Turkey covering the pre-school period. In the research, qualitative research method was adopted and document analysis model was used. The study group of the research consists of 13 scientific researches reached by searching the databases of Ulakbim-Keşif, Google-Academic, and National Thesis Center. The studies obtained within the scope of the research were examined under the headings of the year, the method of the research, the sample or study group of the research, the data collection tool of the research, the analysis of the data and the result of the research. According to the results of the research, it was concluded that there are few studies on "Sensory education". It has been observed that sensory education and sensory-based education studies are mostly studied

¹ Bu çalışma 24-26 Kasım tarihleri arasında gerçekleştirilen 7. Uluslararası Okul Öncesi Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul-Türkiye, falisinanoglu@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8049-7402

³ Öğretim Gör., Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, Kütahya-Türkiye, saadet.bartan@ksbu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1989-1339

in the fields of Special Education, Occupational Therapy and Physiotherapy. As a result of the application of the prepared sensory-based education program to the children, it has been determined that there are studies to determine the effects of the studies in the field of early childhood on developmental areas. It was determined that the researchers preferred the mixed research method the most and mostly the studies in which the experimental model was used. These studies, which have been studied in a limited number of studies, include children's literacy skills, creative thinking skills, scientific process skills, concept acquisition skills, etc. It was concluded that the effect was examined.

Keywords: Sensory education; preschool; early childhood

1. GİRİŞ

Gelişim, canlıların yaşamını şekillendiren ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilinmektedir. Anne karnından başlayan bu süreç zihinsel, fiziksel dönüşümlerimizi ve sosyalleşme sürecimizi kapsamaktadır (Bartan, 2021, s. 1). Bu sürecin temel olarak bilinen iki faktörden etkilendiği bilinmektedir. Kalıtım ve çevre olarak sınıflandırılan bu unsurlar gelişim sürecini anlamamız için temel oluşturmaktadır. Kalıtım, ebeveynlerden getirdiğimiz biyolojik unsurlar olarak ifade edilmektedir. Fiziksel özelliklerimiz, genetik hastalıklar, zekâ, heyecan, kaygı gibi birçok psikolojik durum, anne ve babadan gelen DNA yapılarının birleşmesi sonucu bebeğe geçmektedir (Aydın, 2020, s. 33; Bağcıoğlu Ünver, 2015, s. 5; Trawick-Smith, 2013, s. 65; Yılmaz, 2019, s. 21). Çevre ise doğuştan sahip olduğumuz genetik özellikleri geliştiren ya da gelişmesini engelleyen dış unsurları ifade etmektedir. Bebeğin anne karnındayken, annenin kullandığı ilaçlar, annenin geçirdiği psikolojik ve fizyolojik hastalıklar, annenin beslenme şekli, annenin sahip olduğu (uyuşturucu madde-sigara- alkol vb.) olumsuz alışkanlıklar, annenin yaşı, anne ile bebeğin kan uyumsuzluğu, annenin maruz kaldığı radyasyon ya da x ışınları gibi durumlar, bebeğin daha doğmadan gelişimini olumsuz olarak etkileyen çevresel faktörler olarak belirtilmektedir (Trawick-Smith, 2013, s. 66; McDevitt ve Ormrod, 2007; Tepeli, 2021, s. 58). Bunların yanı sıra, doğum sürecinde karşılaşılabilecek olumsuz durumlar, bebeğin oksijen alamaması, annenin bebeği reddetmesi, bebeğin yeteri kadar beslenmemesi, güvenli bir aile ortamının olmaması, olumsuz anne baba tutumları, ailenin sosyo-ekonomik olarak yetersiz oluşu, doğum sonrası olumsuz çevre faktörlerine işaret etmekte ve çocuğun gelişimini engelleyen unsurlar olarak görülmektedir (Bağcıoğlu Ünver, 2015, s. 5; Tepeli, 2021, s. 58; Aydın, 2016; Senemoğlu, 2018, s. 8; Er Sabuncuoğlu, 2015). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere gelişim, genetik ve çevreden etkilenen, süreklilik gösteren değişim süreci olarak nitelendirilmektedir.

İnsanoğlu anne karnındaki gelişim sürecine başladığı andan itibaren çevresiyle sürekli bir etkileşim ve öğrenme süreci içerisine girmektedir. Canlıların çevresi ile etkileşiminde kilit nokta uyaranlar, duyu ve duyu organları olmaktadır. Duyular, merkezi sinir sisteminin vasıtasıyla çevreden alınan uyaranların anlamlandırılarak organizmayı harekete geçiren etken olarak tanımlanmaktadır (Çetin Sultanoğlu ve Aral, 2015, s. 207). Kranotwitz'e (2014) göre duyuların iki işlevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki yaşamımızı devam ettirmemizi sağlamak yani güvende olduğumuzdan emin olmak diğeri ise bu güven duygusu ile çevremizi daha aktif olarak keşfetmek ve sosyalleşmemize katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda çevreye uyumun ve öğrenmenin gerçekleşmesi için duyu, algı ve uyaran ilişkisinin önemi vurgulanmaktadır. Vücudumuzun hem içten hem de dıştan gelen uyaranlardan bilgi alması sonucu algılama süreci başlamakta ve bu yönde yapılan eylemler birçok duyumuzun da aktif olarak çalışmasını sağlamaktadır. Duyular anne karnından başlayarak çocukluk boyunca gelişmeye devam etmektedir. Bireylerin, kendisini ve çevresini keşfetmesi, yeni deneyim ve öğrenmeler oluşturmasını sağlamaktadır (Deretarla Gül, 2020, s. 63). Algı ise duyudan farklı bir süreci ifade etmektedir. Algı duyulardan gelen verilerin örgütlenip, yorumlanması ve sonuç olarak çevredeki nesne olay ve durumları anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Cömert Özata, 2015, s. 2). Algılama süreci çevreden gelen uyaranla (bir ağaç, kuş, ya da koku) başlamakta, algılama ve tanımanın dönüştürdüğü davranışsal tepkilerle son bulmaktadır. Algısal süreç olarak açıklanan bu döngü; çevresel uyaran, uyaranı algılama, uyaranı tanımlama, uyarana yönelik eylemde bulunma ve bilinçli deneyimlerden oluşmaktadır (Goldstein, 2019, s. 5). Görüldüğü üzere uyaranlar davranışların oluşması ve öğrenmenin niteliği bakımından önemli bir konuma sahiptir.

İnsanların çevrelerindeki uyaranları yedi farklı duyu yoluyla algılayabilmektedir. Duyular dışsal (exteroseptif) ve içsel (introseptif) duyular olarak iki farklı sınıfta kategorize edilmektedir. İnsanları, nesnelere renkleri ve uzamsal sınırları tanımamızı sağlayan görme duyumuz, tatlı, ekşi, acı gibi farklı tatları algılamamızı sağlayan tat alma duyumuz, çevremizdeki kokuları algılamamızı sağlayan koklama duyumuz, sesleri algılayıp beyin sapında anlamlandırmamızı sağlayan işitme duyumuz, vücudumuzu tamamen kaplayan ve bizi dış dünyadan

koruyan dokunma (taktil) duyumuz dış duyu sistemlerini oluşturmaktadır. Hız, hareket ve denge durumlarını belirleyen vestibüler (denge) duyumuz ve tüm bedenimizle ilgili her türlü durumda bilgi sahibi olmamızı sağlayan propriyosepsiyon (beden farkındalığı) duyumuz ise içsel duyumlarımızı oluşturmaktadır (Albayrak Sidar, 2020, s. 72-82). Tüm bu duyumlar, normal gelişim sürecinin devam etmesinde önemli bir rol üstlenirken aynı zamanda çevre ile olan iletişimi de kurmamızı sağlar.

Çocukların çevre ile etkileşiminde ilk kullandıkları araçlar duyumlarıdır. Çocukların duyumları ile çevreyi keşfetmeleri, tanımaları bilinçli duyu eğitimin önemini ortaya koymaktadır (Ceylan, Beşir ve Korkut, 2021, s. 3). Çocuklar yaşamlarının ilk sekiz yılında birçok duyumal deneyim yaşamaktadır. Yeni doğan bir bebeğin yaşama uyum sağlamak için kullandığı refleksler ilerleyen yıllarda deneyimlerle yerini istemli davranışlara bırakmakta bir başka değişle başlarda ilkel olan hareketler, zamanla duyumalardan elde edinilen deneyimlerle zenginleşmektedir. Bu duyumal zenginleşme sürecinde birey aktif olarak yer almaktadır. Bu durum çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak sunulan öğrenme fırsatlarının önemini ortaya koymaktadır (Deretarla Gül, 2020, s. 64). Erken çocukluk döneminin önde gelen düşünürleri bu yıllarda çocuklara verilecek eğitimin duyumları geliştirmeye yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır. Comenius çocukta en iyi öğrenmenin duyumal yoluyla oluşacağını belirtmiş ve ilk resimli kitap olan *Orbis Pictus*' da nesnelere ve resimlerini bir arada kullanmıştır. Benzer şekilde Pestalozzi, Rousseau ve Froebel de çocukların duyumal yoluyla eğitim almasını savunmuşlardır (Oktay, 2004). Duyumal eğitimi, günümüzde uygulanan birçok erken çocukluk eğitim programında da yer almaktadır. Bu doğrultuda Montessori yaklaşımında duyumal ve duyumal eğitiminin temele alındığı bilinmektedir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006, s. 244). Reggio Emilia yaklaşımında çevre üçüncü öğretmen olarak kabul edilmiştir. Bu bakış açısıyla çocukların merak ettikleri durumlar hakkında araştırma yapmaları, zengin uyaranların oluşturduğu bir çevrede deneyim kazanmaları ve farklı süreçlerle bilgilerinin yapılandırılması amaçlanmaktadır (Aydemir Özalp ve İnan, 2020). Waldorf yaklaşımında ise çocukların yaparak yaşayarak deneyimler edinmesi, doğadan ve doğal materyallerden duyumal yoluyla bilgi edinmeleri amaçlanmaktadır (Taştepe ve Başbay, 2015, s. 240). Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programı da çocuğu merkeze alan ve çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen bir program niteliğindedir. Program incelendiğinde, çocukların gelişim özelliklerine göre belirlenen kazanım ve göstergelerin yer almaktadır. Kazanım ve göstergeler incelendiğinde ise her gelişim alanında duyumal ve duyumal desteklenmesine yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

İnsan yaşamında kritik bir öneme sahip olan erken çocukluk döneminde çocukları bütünsel olarak desteklemek ve erken müdahale programlarını uygulamak için çocukların gelişiminin yakından takip edilmesi ve uygun uyaranların sunulması önemli bir unsurdur. Bu noktada duyumal ve duyu eğitimi temele alan çalışmaların incelenmesi ve takip edilmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde hem ülkemizde hem de yurt dışında duyumal ve duyu eğitiminin önemine ilişkin yapılan çalışmaların belirli alanlara yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde çocukların yeme alışkanlıkları ve yeme algısı üzerine (Coulthard ve Appetite, 2017; Mustonen, Rantanen ve Tuorila, 2009; Reverdy, Schlich, Köster, Ginon, ve Lange 2010; Coulthard, Williamson, Palfreyman, ve Lyttle, 2018). Çocuk eğitimi, özel eğitim ve yaklaşımlar üzerine (Abubakirovna, 2021; Muhammadaminovna, 2020; Xu, ve Wu, 2021; Case-Smith ve Bryan 1999; Dunbar, Carr-Hertel, Lieberman, Perez ve Ricks, 2012; Park, Park ve Kim, 2021; Kim, Kim, Chang ve Jung, 2021) yoğunlaştığı görülmektedir. Ülkemizde duyu eğitimi ile ilgili çalışmalar bakıldığında özel eğitim, hemşirelik, fizyoterapi alanlarında (Huri ve Kaya, 2015; Özakın, 2018; Fil vd. 2014; Pekçetin, 2015; Balıkcı vd. 2021) yoğunlaştığı görülmektedir. Duyu ve duyu eğitimi ile ilgili çalışmaların erken çocukluk döneminde çocukların eğitimi ve eğitim programları kapsamında yer alması önem arz etmektedir. Sadece atipik gelişim gösteren çocukların eğitim sürecinde değil tipik gelişim gösteren çocukların da gelişimlerinin desteklenmesi için önemli olan duyu ve duyu eğitimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi ve çalışma alanlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma ile okul öncesi dönemini kapsayan Türkiye'de yapılmış duyu eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve çalışmada doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hakkında bilgi toplanmak istenen ve araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında çalışılmış yazılı materyallerin analizini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 187). Doküman incelemesi benimsenen çalışmalarda araştırmacı hedeflenen çalışmalara ulaşır, detaylı bir okuma

gerçekleştirilir ve ilgili notlar alınır ve bu notlardan yola çıkılarak gerekli değerlendirme işlemlerini gerçekleştirir (Çepni, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, Ulakbim keşif, Google akademik, Ulusal tez merkezi veri tabanlarında yer alan bilimsel araştırmalardan elde edilen dokümanlar oluşturmaktadır. Dokümanların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde temel amaç araştırmacı tarafından hedeflenen ölçütlerin ya da daha önceden var olan ölçütlerin karşılığı olan tüm çalışmaların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 112).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında hedeflenen dokümanlara ulaşmak için anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu kapsamda “duyu eğitimi”, “duyu temelli eğitim”, “duyu bütünleme”, “duyu gelişimi” anahtar sözcükleri ile tarama yapılmıştır. 14.09.2021 tarihine kadar yapılmış olan çalışmaların anahtar kelimelere bağlı olarak veri tabanlarına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1. Araştırmaların Veri Tabanlarına Göre Dağılımı

Anahtar Kelimeler	Ulakbim- Keşif	Google-Akademik	Ulusal Tez Merkezi	Toplam
Duyu Eğitimi	22	180	12	214
Duyu Bütünleme	31	152	20	203
Duyu Temelli Eğitim	285	6	1	292
Duyu Gelişimi	2	51	1	54

Tablo 1 incelendiğinde, anahtar kelimeler ile yapılan aramalar sonucunda veri tabanlarında bulunan çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi ve çocuk gelişimi alanlarında yapılan araştırmalar ile sınırlandırdığımızda 4 doktora, 2 yüksek lisans, 6 araştırma makalesi ve 1 derleme makale yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında toplam 13 çalışma ele alınmıştır.

2.4. Veri Analizi

Araştırmanın amacına uygun olan makale ve lisansüstü tezler belirlendikten sonra, araştırmaların yapıldığı yıl, yayınlandığı yer, araştırmada kullanılan yöntem-desen, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve araştırmaların sonuçları betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir.

2.5. Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Araştırmada belirlenen anahtar sözcükler alan yazın taranarak belirlenmiştir. Elde edilen dokümanların kategorileştirilmesi iki alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili düzenlemeler ve tablolar oluşturulmuş tekrar kontrol edilerek son hâli verilmiştir.

2.6. Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar bu çalışmada elde edilen dokümanları bütünsel olarak incelemiş elde edilen verileri bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmiştir. Dokümanların incelenmesinde kullanılan betimsel analizlerde ilgili kaynak atıfları yapılmış ve tarafsız olarak dokümanları sunmuştur.

3. BULGULAR

Bu çalışma kapsamında veri tabanlarından elde edilen kaynaklar anahtar sözcüklere göre kategorileştirilmiştir. Ayrıca veriler; çalışmanın yapıldığı yıl, çalışmaların türü, çalışmanın yayınlandığı yer, çalışmanın yöntemi, çalışmanın örneklem veya çalışma grubu, çalışmanın veri toplama araçları, çalışmaların veri analiz yöntemleri, çalışmanın sonucu başlıkları altında incelenmiştir. Yapılan incelemeler tablolaştırılarak sunulmuştur. Elde edilen araştırmaların yıllara göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

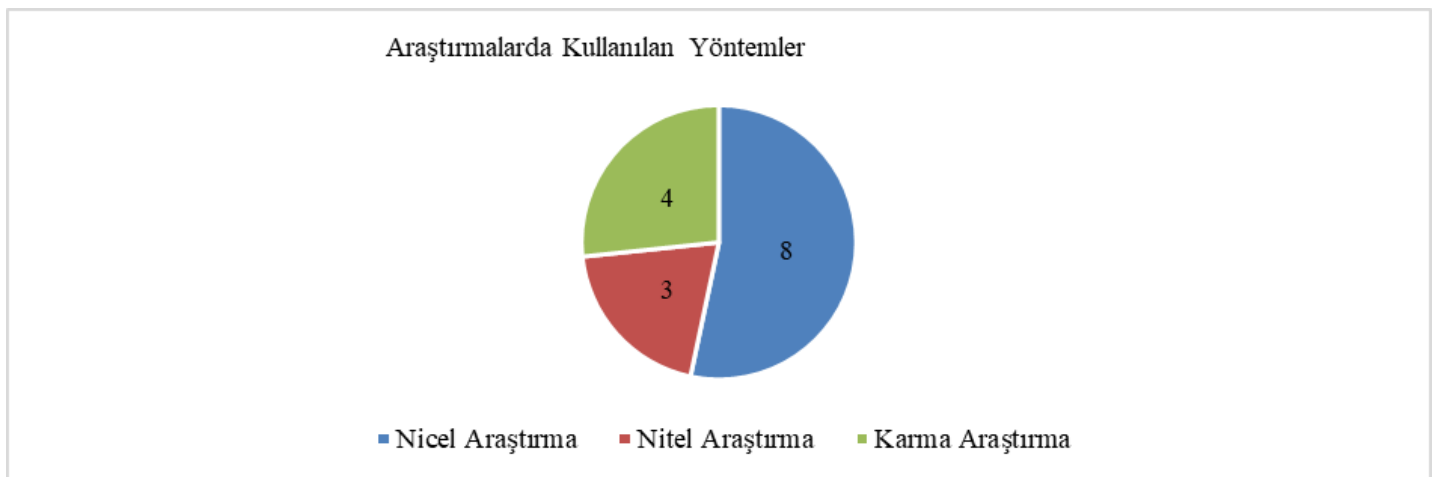
Araştırma türü	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Makale		1		1	1	1		3	
Doktora tezi	1		1		1				1
Yüksek lisans tezi	1							1	
Toplam	2	1	1	1	2	1		4	1

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi ve çocuk gelişimi alanlarında belirlenen anahtar kelimeler ile yapılan çalışmaların 2013 yılı itibarıyla başladığı görülmektedir. 2019 yılında oklu öncesi ve çocuk gelişimi alanında duyu eğitimi temel alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış. 2020 yılında ise en yüksek çalışma sayısına ulaştığı bulgulanmıştır. Araştırmaların yayınlandığı yerlere ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

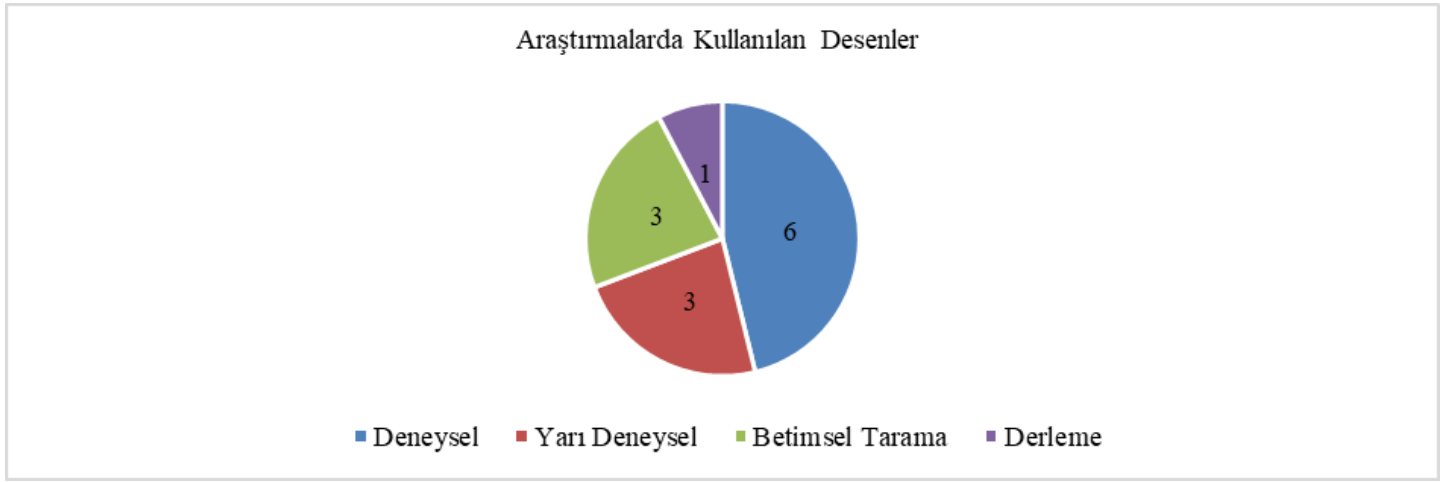
Tablo 3. Araştırmaların Yayınlandığı Yerlere İlişkin Bulgular

Yayın Yeri	N
Eurasian Journal of Educational Research	1
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Akademik Bakış Dergisi	1
Kastamonu Eğitim Dergisi	1
Journal of Early Childhood Studies	1
Journal Of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)	1
Educational Sciences Research in the Globalizing World	1
Ulusal Tez Merkezi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı	1
Ulusal Tez Merkezi: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı	1
Ulusal Tez Merkezi: Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında	1
Ulusal Tez Merkezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	3
Toplam	13

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaların çeşitli dergilerde ve ulusal tez merkezinde yayınlandığı en fazla yayının ise Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim dalında (3) yayınlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri ve araştırma desenleri Şekil 1 ve 2'de sunulmuştur.

**Şekil 1.** Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler

Şekil 1' de görüldüğü gibi incelenen araştırmaların nicel araştırma, nitel araştırma ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir.



Şekil 2. Araştırmalarda Kullanılan Desenler

Şekil 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çalışmaların deneysel, yarı deneysel, betimsel tarama ve derleme araştırma modeli benimsenerek gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmada ele alınan çalışmaların örneklem/çalışma gruplarına ilişkin dağılım Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaların Örneklem/Çalışma Gruplarına İlişkin Bulgular

Araştırmaların İsimleri	Çocuk Sayısı	Yaş /Ay	Ebeveyn	Döküman
60-66 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programının Etkisi	40	60-66 ay		
Duyu Eğitimi Programı’nın Korunma ve Bakım Altındaki Bebeklerin Motor Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	12	3-6 ay		
Duyu Eğitimi Programının Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi	52	61-66 ay		
Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	290	42-66 ay		
Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı’nın Etkililiğinin Boylamsal Olarak İncelenmesi	30	61-66 ay		
Türkiye’de Okul Öncesinde Duyu Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi				5
5-6 Yaş Çocuklarının Canlı-Cansız Kavramları Edinimine Duyu Temelli Eğitim Programının Etkisi	84	48-72 ay		
60-66 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programının Etkisi	450	60-66 ay		
Anasınıfına Devam Eden Dört Beş Yaş Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Duyu Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi	697	4-5 yaş		
Bebek Kütüphanesinde Verilen “Duyusal Deneyimler” Eğitim Programının Bebeklerin Gelişim Alanlarına ve Duyu Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	15	12-36 ay	15	
Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programının 61-66 Aylık Çocukların Okuma Yazma Becerilerine Etkisi	52	61-66 ay		
60-72 Ay Arası Çocukların Matematik Becerilerinin Desteklenmesinde Duyu Temelli Matematik Eğitimi Programının Etkisi	42	60-72 ay		

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaların tamamına yakınının çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Çocukların yaş aralığı ise 48-72 ay arasında değişiklik göstermektedir. Çalışmalardan sadece 1 tanesi hem ebeveyn hem de bebeklerle çalışmayı yürütmüştür. Bu araştırmaların dışında 1 çalışma ise 5 lisansüstü araştırmayı incelediği görülmüştür. Diğer araştırma ise derleme çalışma olduğu için tabloda yer verilmemiştir. Araştırma kapsamında

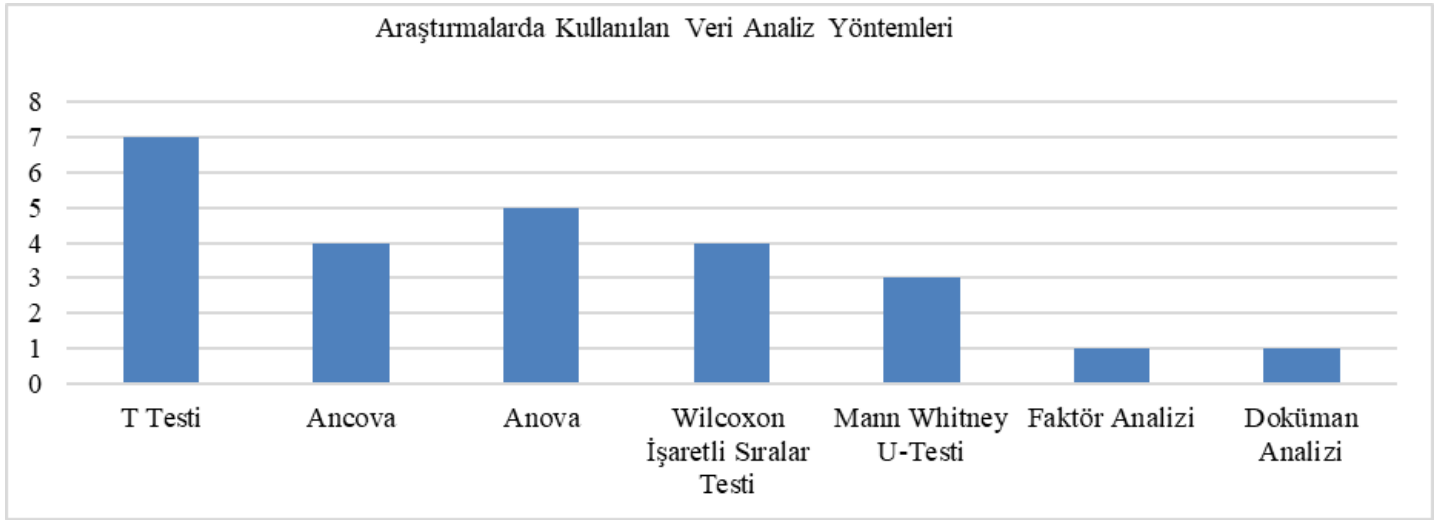
incelenen çalışmaların hangi veri toplama araçları ile verileri toplandığına ilişkin bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın İsmi	Veri Toplama Araçları
60-66 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programının Etkisi	48-66 Aylık Çocuklar İçin Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (BSBÖ) ve Kişisel Bilgi Formu
Duyu Eğitimi Programı'nın Korunma ve Bakım Altındaki Bebeklerin Motor Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Kişisel Bilgi Formu
Duyu Eğitimi Programının Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi	"Kişisel Bilgi Formu", "Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YDROT)"
Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Genel Bilgi Formu, Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme (Preschool Visual Motor Integration Assessment) testleri
Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın Etkililiğinin Boylamsal Olarak İncelenmesi	"Kişisel Bilgi Formu" "Kazanım Değerlendirme Kontrol Listesi" (KDKL)
Türkiye'de Okul Öncesinde Duyu Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	Doküman
Sensory Development During Infancy	Derleme
5-6 Yaş Çocuklarının Canlı-Cansız Kavramları Edinimine Duyu Temelli Eğitim Programının Etkisi	"Canlı-Cansız Kavramı Farkındalığı Değerlendirme Anket Formu"
60-66 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programının Etkisi	"48-66 Aylık Çocuklar için Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" "Öğretmen Gözlem Formu" ve "Öğretmen Görüşme Formu" Gönüllü Katılım Formu" ile "Çocukla İlgili Genel Bilgi Formu,"
Anasınıfına Devam Eden Dört Beş Yaş Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Duyu Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi	"Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Duyu Gelişimine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı (Analitik Rubrik) ve Kontrol Listesi ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Bebek Kütüphanesinde Verilen "Duyusal Deneyimler" Eğitim Programının Bebeklerin Gelişim Alanlarına ve Duyu Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	"Genel Bilgi Formu", "Kontrol, Odak, Sürekli Değerlendirme Formu", "Öğretmen Gözlem Formu", "Aile Katılımı Değerlendirme Formu", "Öğretmen ve Aile Görüşme Formu", "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma-Yazma Becerileri Araştırma Testi"
Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programının 61-66 Aylık Çocukların Okuma Yazma Becerilerine Etkisi	Çocuk Aile Bilgi Formu ile TR-TEAM testinin 6 yaş versiyonu
60-72 Ay Arası Çocukların Matematik Becerilerinin Desteklenmesinde Duyu Temelli Matematik Eğitimi Programının Etkisi	

Tablo 5 incelendiğinde çalışmalarda farklı veri toplama araçları kullanıldığı görülmektedir. Genel olarak Kişisel bilgi formu, Denver gelişim testi, Genel bilgi formu, Görüşme formu, Gözlem gibi veri toplama yöntemlerinin benimsendiği görülmektedir. Ayrıca Yaratıcı düşünme testi, Okuma yazma becerileri araştırma testi, "Canlı-Cansız Kavramı Farkındalığı Değerlendirme Anket Formu gibi daha spesifik ölçeklerinde kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz edilme yöntemleri Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Şekil 3 incelendiğinde nitel çalışmalar dışındaki tüm çalışmaların istatistiksel analiz yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmalarda, t testi, Ancova, Anova, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Faktör analizi ve doküman analizi tercih edildiği bulgulanmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

60-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisi isimli araştırmanın sonucunda, hazırlanan programın çocukların bilimsel süreç becerilerine katkı sunduğu ve uygulanana program sonucunda çocukların bilimsel süreç becerileri düzeylerinde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Duyu eğitimi programının korunma ve bakım altındaki bebeklerin motor gelişimine etkisinin incelenmesi isimli araştırmanın sonucunda, uygulanan duyu eğitimi programının bebeklerin ince ve kaba motor gelişim alanlarına katkı getirdiği bulunmuştur.

Duyu eğitimi programının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisi isimli araştırmanın sonucunda duyu eğitimi programının anaokuluna devam eden 61-66 aylık çocukların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sunduğu, çocukların yaratıcı düşünme düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması isimli araştırmanın sonucunda okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracı'nın Ankara örnekleminde 42-66 ay 290 çocukla yapılan geçerlik güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Okuma yazma becerilerini destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi isimli araştırmanın sonucunda, okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programı'nın çocukların okuma yazma becerilerine olumlu yönde katkı sunduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de okul öncesinde duyu eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi isimli araştırmanın sonucunda Türkiye'de 2013-2020 yılları arasında okul öncesinde duyu eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre; okul öncesi dönemde duyu eğitimi ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının yeterli olmadığı saptanmıştır.

5-6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programının etkisi isimli araştırmanın sonucunda verilen eğitimin 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının canlı ve cansız kavramı edinimleri üzerine oldukça etkili olduğu ve öğrenmenin de kalıcılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

60-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisi isimli araştırmanın sonucunda, bilim eğitimi çerçevesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin çocukların bilimsel süreç becerileri üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ortaya konmuştur.

Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi isimli araştırmanın sonucunda, sistemli olarak duyu eğitimi alan çocukların sözel, şekilsel ve hareketlerle yaratıcılık seviyeleri belirgin olarak yükselmiştir. Çocukların hareketlerle yaratıcılık ve şekilsel yaratıcılık ve sözel yaratıcılık düzeylerinde artış görülmüştür.

Bebek kütüphanesinde verilen “duyusal deneyimler” eğitim programının bebeklerin gelişim alanlarına ve duyu gelişimine etkisinin incelenmesi isimli araştırmanın sonucunda, duyu eğitimi programının, bebeklerin dokunma, koku alma, görme ve işitme duyularına pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bebeklerin bilişsel, dil, ince-motor ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bebeklerin duyu gelişimlerini ve diğer gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği, bebeklerin ebeveynleri ile etkileşimlerini arttırdığı, bebekleri ve kendileri için yeni bilgi, deneyim ve etkinlik desteği sağladığı sonuçları elde edilmiştir.

Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisi isimli araştırmanın sonucunda, okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının etkili olduğu bulunmuştur

60-72 ay arası çocukların matematik becerilerinin desteklenmesinde duyu temelli matematik eğitimi programının etkisi isimli araştırmanın sonucunda matematik becerilerinin desteklendiği belirlenmiştir.

Türkiye’de okul öncesinde duyu eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi isimli araştırmada ise bu konu ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılmış olan duyu eğitimi ile ilgili araştırmalar detaylı olarak incelenmiştir. Bu kapsamda 3 veri tabanı anahtar sözcükler kullanarak taranmış, elde edilen dokümanlar incelenmiştir. Araştırmaların karşılaştırılması ve belirlenen ölçütlere göre sınırlandırılmasıyla makale ve lisansüstü tezler olmak üzere 13 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen dokümanlar yapıldığı yıl, yayımlandığı yer, araştırmada kullanılan yöntem-desen, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve araştırmaların sonuçları başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul öncesi ve çocuk gelişimi alanındaki çalışmaların 2013 yılından itibaren çalışılmaya başladığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların Ergoterapi, Fizyoterapi, Hemşirelik, gibi sağlık alanlarında sosyal bilimlerde ise Psikoloji, Özel eğitim alanlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Dokümanların incelenmesi sonucunda çok az sayıda belirlenen ölçüt ve anahtar kelimelere uygun çalışmaya rastlanmıştır. Bu bulgu sonucunda ülkemizde okul öncesi eğitim alanında duyu eğitimi ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Oğuz Atıcı ve Kurtay (2020) lisansüstü tezler kapsamında yaptığı çalışmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Farklı veri tabanları taranarak ulaşılan ve okul öncesi eğitim ile çocuk gelişimi alanındaki çalışmaların azlığı duyu eğitiminin genel olarak atipik gelişim gösteren çocuklara yönelik olduğu inancından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaların yarısı bilimsel dergilerde diğer yarısı ise ulusal tez merkezinde yayımlandığı görülmüştür. Araştırmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde ise genel olarak nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra nitel ve karma desenli çalışmaların da yapıldığı belirlenmiştir. Erken çocukluk dönemi duyu eğitimi çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinin sınırlı sayıda olmasının sebebinin çocukların gelişimsel özellikleri olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmaların tamamına yakınının 48-72 ay arasında olan çocuklarla yapıldığı belirlenmiştir. Sadece bir çalışmada ebeveynler de çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaların çoğu araştırmacı tarafından hazırlanan programın etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalar olduğu görülmüştür. Araştırmalarda farklı veri toplama araçları kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda görüşme, gözlem, kişisel bilgi formu, genel bilgi formu ve araştırmacıların hazırlamış oldukları programın niteliğini ölçmek için hazırlanan spesifik ölçekler de kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaların veri analizinde, t testi, Ancova, Anova, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Faktör analizi ve doküman analizi tercih edildiği görülmüştür. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise çoğunlukla uygulanan programlar lehine anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Araştırmaların sonuçlarında anlamlı fark olması duyu eğitiminin okul öncesi alanda etkililiğini ortaya koymaktadır.

Yapılan bu araştırma gelişimin kritik bir öneme sahip olduğu ve duyularını aktif olarak kullanarak keşfetme, merak, öğrenme ve yeni yaşantılar deneyimleyen okul öncesi dönem çocukları hakkında duyu eğitimi, duyu bütünleme, duyu gelişimi özelinde yeterince çalışma yapılmadığını ortaya koymaktadır. Erken çocukluk alanında yapılan çalışmaların hazırlanan duyu temelli eğitim programının çocuklara uygulanması sonucu

gelişim alanlarına etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Sınırlı sayıda çalışılan bu araştırmaların çocukların okuma yazma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, bilimsel süreç becerileri, kavram edinimlerine vb. etkisinin incelendiği ayrıca, bu çalışmaların yoğun olarak son 10 yıl içerisinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

1. Okul öncesi eğitim alanında duyu eğitiminin önemi hakkında ebeveynlere yönelik bilgilendirme toplantıları, çalışmaları, projeleri yapılabilir,
2. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu eğitimi hakkında farkındalıklarını arttıracak eğitimler verilebilir,
3. Duyu eğitimini temele alan lisansüstü çalışmaların yaygınlaştırılması ve öğretmenlere tanıtılması için Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılabilir,
4. Duyu temelli eğitim programları Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilebilir,
5. Okul öncesi dönemde duyu hassasiyeti sorunu yaşayan çocukların tespiti ve desteklenmesi için diğer disiplin alanları ile iş birliği yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Abubakirovna, T. F. (2021). The importance of sensory education in the formation of the child. *ResearchJet Journal of Analysis and Inventions*, 2(6), 197-202.
- Akagündüz, D., & Aksoy, A. B. (2020). Duyu Eğitimi Programı'nın korunma ve altındaki bebeklerin motor gelişimine etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 133-144.
- Aksoy, A. B., & Bursa, G. Y. (2018). Sensory development during infancy. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*, 475.
- Aksu, S. G. (2013). *5-6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Albayrak Sidar, E. (2020). *Duyu'lmak istiyorum* (9. Baskı). İstanbul: Sola Unitas.
- Aydemir Özalp, T., & İnan, H. Z. (2020). Türkiye'de Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimleri: Bir olgubilim çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 615-646.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2020). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Gelişim ve öğrenme-öğretim* (ss. 29-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Balıkçı, A., Kırtke, F., Dirgen, G. Ç., & Gümüş, D. S. (2021). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanımlı bir vakada ayres duyu bütünleme temelli ergoterapi müdahalesinin etkileri. *Fenerbahçe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 152-167.
- Bartan, M. (2021). Gelişim ile ilgili temel kavramlar. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Çocuk gelişimi 1* (ss. 1-17). Ankara: İzge Yayıncılık.
- Case-Smith, J., & Bryan, T. (1999). The effects of occupational therapy with sensory integration emphasis on preschool-age children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 53(5), 489-497.
- Ceylan, Ş., Beşir, H., & Sultan K. E. (2021). *Duyu gelişimini destekleyici materyaller ve oyunlar: Bebeğimle 36 ay duyu gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Coulthard, H., & Sealy, A. (2017). Play with your food! Sensory play is associated with tasting of fruits and vegetables in preschool children. *Appetite*, 113, 84-90.
- Coulthard, H., Williamson, I., Palfreyman, Z., & Lyttle, S. (2018). Evaluation of a pilot sensory play intervention to increase fruit acceptance in preschool children. *Appetite*, (120), 609-615.
- Cömert, Ö. S. (2015). *Okul öncesinde oyun temelli duyu eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Çetin Sultanoğlu, S., & Aral, N. (2015). Duyuların gelişimi. M. Yıldız Bıçakçı (Ed.), *Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim duyuların gelişimi ve desteklenmesi* (ss. 205-225). Ankara: Eğiten Kitap.
- Deretarla Gül, E. (2020). *Erken çocuklukta duyu eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dunbar, S. B., Carr-Hertel, J., Lieberman, H. A., Perez, B., & Ricks, K. (2012). A pilot study comparison of sensory integration treatment and integrated preschool activities for children with autism. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 10(3), 6.
- Er Sabuncuoğlu, M. (2015). Genetik, çevre ve gelişim. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Bebeklik döneminde gelişim*. Ankara: Hedef CS.
- Fil, A., Armutlu, K., Salcı, Y., Aksoy, S., Kayıhan, H., & Elibol, B. (2014). Parkinson hastalarında duyu bütünlüğü eğitiminin postüral kontrol üzerine etkisi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 2(2) 2014, 91-104.
- Goldstein Bruce, E. (2019). *Duyum ve algı* (9. Baskı). Malkoç, G. ve Girgin Kardeş, F. (Çev.). Ankara: Nobel.
- Huri, M., & Kaya, S. (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda duyu bütünleme eğitiminin duyu modülasyonu ve nöromotor performansa olan etkisinin incelenmesi: Öğrenci projesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(1), 27-33.
- Kandır, A., & Keskin, H. K. (2020). Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programı'nın etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 30-48.
- Kim, C. H., Kim, K. M., Chang, M. Y., & Jung, H. (2021). Relationship between smartphone addiction and sensory processing ability of preschool children. *The Journal of Korean Academy of Sensory Integration*, 19(2), 1-11.
- Kranowitz, C. S. (2014). *Senkronize olamayan çocuk: Duyu bütünleme bozukluğunu anlayabilme ve onunla başa çıkabilme*. Baggio, E.Ş. (Çev.), İstanbul: Pepino Yayıncılık.
- Mcdevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2007). *Child development and education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Muhammaminovna, P. S. (2020). Features of diagnosing the level of sensory development of preschool children with hearing impairment. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(5).
- Mustonen, S., Rantanen, R., & Tuorila, H. (2009). Effect of sensory education on school children's food perception: A 2-year follow-up study. *Food Quality and Preference*, 20(3), 230-240.
- Oğuz Atıcı, V., & Kurtay, A. (2020). Türkiye'de okul öncesinde duyu eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(62), 3420-3427.
- Oğuz, V., & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (5. Baskı). İstanbul: Epsilon.
- Ölekli Sönmez, N. (2021). *60-72 Ay arası çocukların matematik becerilerinin desteklenmesinde duyu temelli matematik eğitimi programının etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özakın, S. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duyu bütünleme eğitiminin proprioseptif duyu, motor performans ve duyu profili üzerine etkisi*. Master's thesis. Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ).
- Park, M. R., Park, Y. Y., & Kim, E. J. (2021). The effect of paired-group sensory integration therapy on sensory processing, peer interaction, and play in children with developmental delay: A case study. *The Journal of Korean Academy of Sensory Integration*, 19(1), 1-12.
- Pekçetin, S. (2015). *Prematüre bebeklerde duyu bütünleme müdahale programının duyusal işleme, emosyonel ve adaptif cevaplar üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Reverdy, C., Schlich, P., Köster, E. P., Ginon, E., & Lange, C. (2010). Effect of sensory education on food preferences in children. *Food Quality and Preference*, 21(7), 794-804.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sultanoğlu, S. Ç., & Aral, N. Okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2167-2180.

Taştepe, T., & Başbay, M. (2015). Gelişim kuramları ve eğitim programlarında duyu gelişimi. M. Yıldız Bıçakçı (Ed.), *Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim duyuların gelişimi ve desteklenmesi*. (ss. 227-242). Ankara: Eğiten Kitap.

Tekerci, H. (2015). *60-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tepeli, K. (2021). Fiziksel gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (ss. 54-87). Ankara: Pegem Akademi.

Trawick-Smith, J. W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. B. Akman (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ünver Bağcıoğlu, G. (2015). Gelişimle ilgili temel kavramlar, gelişimin temel ilkeleri ve gelişimi etkileyen faktörler. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (ss. 1-16). Ankara: Anı Yayıncılık.

Xu, M., & Wu, Q. (2021). Investigation and research on children's sensory education from the perspective of montessori and sensory integration. In *2021 International Conference on Public Health and Data Science (ICPHDS)* (pp. 202-205). IEEE.

Yazıcı, E., Kandır, A., & Yaşar, M. C. (2014). Duyu eğitimi programının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (40).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, M. T. (2019). Bireyin gelişmesi. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 17- 42). Ankara: Anı Yayıncılık.

6. EXTENDED ABSTRACT

Development is known to be a process that shapes the life of living things and continues for life. This process, which begins before birth, covers our mental, physical transformations and socialization process (Bartan, 2021). It is known that this process is affected by two factors, which are mainly known. These elements, classified as molds and environments, are the basis for understanding the development process. Heredity is expressed as biological elements that we bring from parents. Many psychological conditions such as our physical characteristics, genetic diseases, intelligence, excitement and anxiety are passed on to the baby as a result of the combination of DNA structures from the mother and father (Bağcıoğlu Ünver, 2015; Trawick-Smith, 2013; Aydın, 2012; Yılmaz, 2010). The environment refers to external elements that enhance or prevent the development of genetic properties that we are born with. Many factors are stated as environmental factors that negatively affect the development of the baby before it is born. Drugs used by the mother while the baby is in the womb, psychological and physiological diseases of the mother, the mother's diet, the mother's negative habits such as drugs, cigarettes, alcohol, age of the mother, blood incompatibility of the mother and baby, exposure to radiation or x-rays (Trawick-Smith, 2013; McDevitt, & Ormrod, 2007; Tepeli, 2021). As these explanations show, development is characterized as a process of sustained change, which is affected by genetics and the environment.

From the moment human beings begin the development process in the womb, they engage in a continuous process of interaction and learning with their environment. The key thing in interaction with the environment of the living is the stimulants, the senses and the sense organs. The senses are defined as the factor that activates the organism by making sense of the stimuli received from the environment through the central nervous system (Çetin Sultanoğlu & Aral, 2015). In this direction, the importance of the relationship between sense, perception and stimulus is emphasized for the realization of adaptation to the environment and learning.

The senses continue to develop throughout childhood, starting from the mother's womb, enabling him to explore his environment and create new experiences and learnings (Deretarla Gül, 2020). Humans acquire the stimuli around them through seven different senses. The senses are categorized in two different classes as external (exteroceptive) and internal (interoceptive) senses. Forms of the external sensory systems are; the sense of sight, which allows us to recognize people, objects, colors and spatial boundaries, the sense of taste, which allows us to perceive different tastes such as sweet, sour, bitter, etc., the sense of smell, which allows us to perceive the smells in our environment, the sense of hear, which allows us to perceive sounds and interpret them to the brain stem, the sense of touch (tactile), which protects us from the world. Inner senses constitute of vestibular (balance) sense, which determines the speed, movement and balance states, and proprioception (body awareness) sense, which allows us to have information about our whole body in all kinds of situations (Sidar Albayrak, 2020).

The first eight years of life, children have many sensory experiences. The reflexes that a newborn baby uses to adapt to life have been replaced by the experiences experienced in the years ahead, and by another change, the primordial movements have become enriched with experiences acquired from the senses over time. The individual is actively involved in this sensory enrichment process. This demonstrates the importance of the learning opportunities offered in accordance with the age and development levels of children (Deretarla Gül, 2020). In order to support children holistically and to implement early intervention programs in early childhood, which has a critical importance in human life, it is important to closely monitor their development and present appropriate stimuli to children. I'm not. At this point, it is necessary to review and follow the studies that are based on sensory and sensory training. It is necessary to examine the studies on sensory and sensory education, which is important not only in the education process of children with atypical development, but also to support the development of children with typical development, and to determine their fields of study. This research is intended to examine the scientific studies of sensory education in Turkey covering the preschool period.

The qualitative research method has been adopted in this study and the document review model has been used in the research. The research universe, Ulakbim discovery, Google academic, is a document from scientific research in the National thesis center databases. The measurement sampling method is used to determine the documents. Key words have been identified to access the targeted documents within the scope of the research. In this context, the key words "sensory education", "sensory based education", "sensory integration", "sensory development" have been scanned.

By comparing the researches and limiting them according to the determined criteria, 13 studies, including articles and postgraduate theses, were reached. The documents obtained were evaluated under the titles of the year they were made, the place of publication, the method-pattern used in the research, the study group, the data collection tool, the data analysis method and the results of the research. This research reveals that there are not enough studies on sensory education, sensory integration and sensory development about preschool children who actively use their senses to explore, wonder, learn and experience new experiences. These studies, which have been studied in a limited number have focused on children's literacy skills, creative thinking skills, scientific process skills, concept acquisition, etc. In addition, it has been concluded that these studies have been carried out intensively in the last 10 years. In line with the results of this research, the following suggestions can be made

1. Information meetings, studies and projects can be held for parents about the importance of sensory education in the field of pre-school education,
2. Trainings can be given to increase the awareness of preschool teachers about sensory education,
3. Cooperation can be made with the Ministry of National Education in order to disseminate postgraduate studies based on sensory education and introduce them to teachers,
4. Sense-based education programs can be integrated with pre-school education programs,
5. Collaboration with other disciplines can be made to identify and support children with sensory sensitivity or processing problems in the preschool period.

Turan, A., Kıvrak, Y., & Öztürk, A. (2022). Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e-değerlendirme). *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 124-140.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 29.03.2022 Kabul/Accepted: 25.04.2022

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme (e-Değerlendirme)

Aylin TURAN¹

Yasemin KIVRAK²

Ayşe ÖZTÜRK³

Özet

Bu araştırma öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili öz yeterlik algılarını saptamak, uzaktan eğitimde bilişim teknolojilerini kullanabilme tutum ve becerilerini tespit etmek, uzaktan eğitimde kullandıkları ölçme değerlendirme araçları konusunda bilgi sahibi olmak ve öğretmenlerde tamamlayıcı (alternatif) ölçme değerlendirme teknik ve araçları ile ilgili farkındalık oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın örneklemini 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Bursa ilinde öğretmenlik yapan 2732 kadın ve 1788 erkek olmak üzere toplam 4520 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 3 bölüm, toplamda 24 maddeden oluşan çevrimiçi anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Betimsel ve Fark Analizleri yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme tutum ve becerileri cinsiyet, kıdem ve okul türü açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, öğrenci performansını değerlendirmede tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini ifade etmelerine rağmen yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinde halen geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri görülmektedir. Ankete verilen diğer cevaplar da dikkate alındığında, öğretmenlerin uzaktan eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim; ölçme değerlendirme; tamamlayıcı ölçme değerlendirme; e-değerlendirme

Measurement and Evaluation in Distance Education (e-Evaluation)

Abstract

The aim of this research is to determine teachers' self-efficacy perceptions about measurement and evaluation, to determine the attitude and skills of teachers to use information technologies in distance education, to have information about the measurement and evaluation tools they use in distance education and to raise awareness of teachers about complementary (alternative) measurement and evaluation techniques and tools. The sample of this research carried out in a survey model consists of a total of 4520 teachers, 2732 female and 1788 male, who teach in Bursa Province in the 2020-2021 academic year. In the research, an online questionnaire consisting of 3 parts and 24 items in total was used, as a data collection tool. The data obtained in the research were analyzed through

¹ İngilizce Öğretmeni, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi, Bursa-Türkiye, aa_aylaturan@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6723-2023

² Matematik Öğretmeni, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi, Bursa-Türkiye, argeyasemin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5580-9702

³ Edebiyat Öğretmeni, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi, Bursa-Türkiye, ayse.mihrimah@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7939-3086

Descriptive and Difference Analysis. According to the results, it was determined that the measurement and evaluation attitude and skills in distance education have a significant differences in terms of gender, seniority and school type. Although teachers state that complementary (alternative) measurement methods and techniques should be used to evaluate student performance, it is seen that they still continue to use traditional evaluation methods in face-to-face and distance education. Taking this finding and other findings of the study into consideration, it is understood that teachers need education on the use of information technologies and complementary (alternative) measurement and evaluation techniques in distance education.

Keywords: Distance education; measurement and evaluation; complementary (alternative) measurement and evaluation techniques; e-evaluation

1. GİRİŞ

2020 yılında yaşanan Covid-19 salgını sebebiyle tüm dünyada okullar kapatılarak çevrimiçi ortamda ders işlenmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitim konusunda deneyimi ve altyapısı olan ülkeler bu sürece daha kolay adapte olmuştur. Ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Açık Öğretim Fakülteleri, üniversitelerde örgün bir şekilde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla aldığı bazı dersler uzaktan eğitimi desteklemiştir.

Eğitimde kullanılan platformun dijital altyapısı, öğrenim sürecinde kullanılacak materyal, öğrenci dikkati ve motivasyonunu sağlayabilmek amacıyla kullanılacak web araçları ve en önemlisi de eğitim sürecinin ne derece etkin olup olmadığının göstergesi olan ölçme değerlendirme yaklaşımı konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Öğretmenlerin; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşan Eğitim Programının en çok değerlendirme unsurunda sorun yaşadıklarını düşünmekteyiz. Yüz yüze eğitimde bile değerlendirmenin objektifliği, uygun (geçerlik, güvenilirlik vs.) araç kullanma, amaca göre kullanılan ölçme araçlarının çeşitli olması gerekliliği gibi konularda desteğe ihtiyaç duyan eğitimciler, uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme konusunda evleviyetle sorun yaşamaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme hususunda görüşleri ve yaşadığı sorunlar ele alınmıştır.

1.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, eğitici ve öğrencinin fiziksel olarak birbirinden uzak oldukları bir ortamda bilgi iletişim teknolojileri araç ve ortamları ile gerçekleşen; her yaş, cinsiyet, gelir ve meslek grubundan insanın öğrenimlerini zaman ve mekân kısıtlarını aşarak kendi ilerleme hızlarına göre bireyselleştirilmiş öğrenme sağlayan yenilikçi eğitim yöntemidir. (Moore ve Kearsly 1996).

Uzaktan eğitim, zorunlu eğitim süresinin uzun olması, bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesi ile bireylerin sürekli öğrenme ihtiyacı, bölgesel farklılıklardan kaynaklanan fırsat ve imkân eşitsizliği, geleneksel eğitime göre daha ekonomik olması sebebiyle son yıllarda üzerinde önemle durulan bir eğitim kavramıdır. Günümüzde özellikle Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin destekleyicisi olmaktan ziyade, alternatif haline gelmiştir. Koronavirüs salgını nedeniyle eğitim süreci dünyanın her ülkesinde farklı araç ve yöntemler kullanılarak sürdürülmeye çalışılmıştır. Bu süreçte ülkelerin öncelikleri eğitimin kesintiye uğramadan devam ettirilmesi olmuştur. Bu uygulamalarla birlikte çeşitli kriz hallerinde yaşanabilecek eğitim öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğraması karşısında bir model olarak önerilen “Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ)” kavramı gündeme gelmiştir. AUÖ ifadesinde eğitim yerine “öğretim” kavramının vurgulanması, acil gelişen bu sürecin daha çok öğretmenlerin sorumluluğu altında yürütülmesinden kaynaklanmaktadır (Hodges vd, 2020). Acil Uzaktan öğretim bir eğitim sistemi ortaya koymaktan ziyade gelişen beklenmedik duruma acil bir çözüm üretmeyi hedefler dolayısıyla acil uzaktan öğretimin bir tercih olmak yerine zorunlu bir uygulama olduğu ifade edilebilir. 2020 yılı Mart ayı itibariyle ortaya çıkan Koronavirüs salgını dolayısıyla yüz yüze eğitim öğretimin gerçekleştirilememesi literatürdeki tanımı itibariyle acil uzaktan öğretime daha yakındır. Gerek uzaktan eğitim modelinde gerekse de acil uzaktan öğretim modelinde esas olan belirlenen hedeflere ulaşılmasıdır.

Uzaktan eğitimin kalitesini arttırmak; öğretmen, öğrenci ve veli iş birliği ile kolaylaşacaktır. Uzaktan eğitimde ders süresinin uzun olmaması, öğrenci ve öğretmenin kısıtlı ortamlarda, kısıtlı imkânlarla bir araya gelmesi, geçirilen sürenin hedef odaklı ve kaliteli olmasını gerektirmektedir. Bugünlerde salgın dolayısıyla uzaktan eğitime verilen önemin ilerleyen dönemlerde esneklik sağlaması, ekonomikliği ve yapılan yatırımlarla iyi bir noktaya getirilmesiyle artacağı düşünülmektedir.

1.2. Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitim; girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) bileşenlerinden oluşan bir sistemdir (Baykul, 1992, s. 86; Kara, 2009, s. 7). Bu sistemin etkililiği ve amaca ne kadar hizmet ettiğinin belirlenmesi ölçme değerlendirme faaliyeti ile mümkündür.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile eğitim programlarında 2005 yılında büyük çaplı bir değişim yaşanmıştır. Öğrenme süreci bilginin öğrenci zihninde daha önceki öğrenmeleri ile bağ kurma şeklinde yeniden tanımlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ölçme değerlendirme süreçleri de evrilmiş geleneksel yaklaşımın yanında tamamlayıcı (alternatif) ölçme değerlendirme yaklaşımlarına da yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Korkmaz (2004) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmeyi; gerçekçi, yapılandırıcı, uygulanabilir ve performans temelli testlere dayalı, öğrenci yeterliliklerini daha geniş bir çerçevede (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) tanımlayan bir sistem olarak ifade eder. Tamamlayıcı (alternatif) değerlendirme yaklaşımları değerlendirme sürecinde öğrenci özelliklerini merkeze alır. Tamamlayıcı değerlendirme halen öğretmenlerin yoğun bir şekilde kullandığı çoktan seçmeli ya da boşluk doldurma şeklinde olmayan araçlarla yapılan değerlendirmeyi tanımlar. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin en yaygın olanları performansa dayalı ya da portfolyo temelli değerlendirmelerdir (İnesi, 2015). Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin ve performanslarının ölçüldüğü tamamlayıcı değerlendirmelerde ortaya çıkan ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine imkân verilir. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir (Bahar vd., 2006). Eğitim programlarının felsefesinin değişmesinin üzerinde on beş yıl geçmesine rağmen bu yaklaşıma uygun ölçme değerlendirme uygulamalarının hala olması gerektiği biçimde yapılamadığı görülmektedir. Nitekim yaptığımız araştırma verileri de bunu doğrulamaktadır; araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'i hala ölçme değerlendirmeyi çoktan seçmeli testlerle yapmaktadır. Eğitim sürecinin zorunlu olarak uzaktan devam etmesiyle ölçme değerlendirme uygulamalarında yaşanan sorun artarak devam etmiş öğretmenler, uzaktan öğrenme sürecini değerlendirmede zorluk yaşamışlardır.

Yüz yüze eğitimde geleneksel ölçme değerlendirme araçları öğretmen gözlemleri ve öğrenci motivasyonu ile birleşince, değerlendirme faaliyeti bir ölçüde gerçekleştirilse de uzaktan eğitimde yalnızca geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması sağlıklı bir değerlendirme yapılması için yeterli olmamaktadır. Öğrenme sürecinin bütününde değerlendirme faaliyetini içeren e-portfolyo, öz-akran değerlendirmesi, proje, performans görevleri gibi alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir.

Puspitasari 2010 yılında yaptığı bir araştırmada uzaktan eğitimde değerlendirmenin öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin sınırlılığı dolayısıyla geleneksel eğitimde değerlendirmeye göre bazı zorluklarının olduğunu belirtmektedir (Puspitasari, 2010). Covid-19 salgını dolayısıyla uzaktan yürütülen eğitimde bu sınırlılıklar; öğrenciler arasındaki fırsat ve imkân eşitsizliği, internete ulaşımında yaşanan sorunlar, öğrenci motivasyonu ve derslere eksiksiz bir şekilde katılımın sağlanamaması, öğrenme materyallerine sahip olma durumlarının farklılığı, ders sürelerinin kısıtlı olması ve en önemlisi de öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmaması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğretmenlerin karşılaştığı sorunların başında öğrenci motivasyonunun düşük olması gelmektedir. Okul ortamında akranları ile birlikte sosyalleşen öğrenciler uzaktan eğitimde ekran başında kendini yalnız hissetmekte ve derse adapte olmakta zorluk yaşamaktadır. Dermo ve Carpenter (2011) uzaktan sınavlarda geribildirimlerin çeşitli ve zengin olması öğrencilerde olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Uzaktan eğitimi daha faydalı hale getirmek ve öğrenci motivasyonunu sağlamak için öğrenciye geri bildirim verilmeli ve yalnız olmadığı hissettirilmelidir. Crisp (2005), e-değerlendirmede klasik kâğıt kalem sınavları yerine yaşamla ilişkilendirilmiş otantik soruların tercih edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Müdürlüğümüz tarafından yapılan araştırma ile 2005'te uygulamaya giren yeni programın önemli bir boyutu olan tamamlayıcı ölçme değerlendirme konusunda öğretmen görüşleri alınarak tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilirliğini ve bu konuda öğretmen eksikliklerinin tespit edilmesiyle eğitimcilere ışık tutulacağı düşünülmektedir.

1.3. Yapılan Benzer Araştırmalar

Uzaktan Eğitim ve Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme konularında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Buna göre;

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Mehmet Başar ve arkadaşlarının yaptığı öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin algıları konulu araştırmada örneklem olarak seçilen Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden erkek olanların uzaktan eğitime ilişkin algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonucun erkeklerin teknoloji ve bilgisayara daha yakın olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Yine bu üç branştan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği adaylarının diğerlerine göre pozitif ayrıştığı görülmektedir.

Baran, Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme araştırmasında bazı mega Açık Üniversitelerde (Indira Gandhi Açık Üniversitesi, İngiliz Açık Üniversitesi, Bangladesh Açık Üniversitesi, Çin Açık Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi) uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini araştırmış birçoğunda süreç ve sonuç odaklı bir değerlendirme yönteminin uygulandığını belirtmiştir. Araştırmacı 21. yüzyıl öğrenenlerinin üst düzey becerilerini değerlendirecek ölçme değerlendirme süreçlerinin tasarlanması gerektiği sonucuna varmıştır.

Şahin ve Kaya alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili 2008-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri ve makale çalışmalarının içerik analizlerini yaptığı araştırma makalesinde tezlerin konu, örneklem, kullanılan yöntem, kullanılan veri toplama araçları bakımından incelemesini yapmıştır. İlgili yıllar arasında yapılan 45 araştırmadan sadece 3'ünün örneklem büyüklüğü 1000+'dır.

Adıgüzel, COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmada ödevlerin, gelişim dosyası ve öz değerlendirme yaklaşımının, açık uçlu sorularla, çoktan seçmeli testlerle ve kısa cevaplı sorularla değerlendirmenin kullanımını araştırmıştır. Araştırma sonucunda daha kullanışlı olan çoktan seçmeli testlerin en çok tercih edilen ölçme aracı olmasına karşın öğretmenlerin önemli bir kısmı bu yöntemi öğrenci başarısının ölçülmesinde güvenilir bulmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler açık uçlu klasik sınavların uzaktan eğitim sürecinde öğrenci başarısının belirlenmesinde en kullanışlı ve uygulanabilir yöntem olarak belirtmiştir. Araştırmadan çıkan ilginç bir sonuç ise her zamankinin aksine ödevlerin iyi yapılandırıldığı, teknoloji ile entegre edildiği takdirde güvenilir bir değerlendirme aracı olduğudur. Ölçme değerlendirmede tamamlayıcı yöntemler olan, öz-akran değerlendirme, bireysel gelişim dosyalarının öğrenci başarısının belirlenmesinde öğretmenler tarafından en son sırada tercih edildiği görülmektedir.

Gelbal ve Kelecioğlu'nun yapılandırmacı yaklaşıma göre dizayn edilen öğrenme ortamlarında öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini betimleyen çalışmada ölçme ve değerlendirme araç, yöntemlerinin kullanım düzeyleri, öğretmenlerin bu alanda yeterlilik düzeyleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu yöntemlerin uygulanmasına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandığı, öğrencilerin birbirini değerlendirdiği ölçme yöntemlerininse çok az tercih edildiği görülmektedir. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleri konusundaki öz yeterlilik algılarının da geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine göre daha düşük olduğundan hareketle araştırmacı, öğretmenlerin ölçme yöntemleri, ölçme aracı hazırlama gibi konularda eğitim ihtiyacının olduğunu saptamıştır.

Canpolat ve Yıldırım'ın ortaokul öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri acil uzaktan öğretim faaliyetlerine ilişkin edindikleri deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğretmenlere uzaktan eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin, öğretmenlere uzaktan eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli ve gönüllü öğretmenlere e-içerik üretmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir şeklinde öneriler çıkmıştır.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili öz yeterlik algılarını saptamak, uzaktan eğitimde bilişim teknolojilerini kullanabilme tutum ve becerisini tespit etmek, uzaktan eğitimde kullandıkları ölçme değerlendirme araçları konusunda bilgi sahibi olmak ve öğretmenlerde tamamlayıcı (alternatif) ölçme değerlendirme araçları ile ilgili farkındalık oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğretim sürecinin değerlendirilmesinden ziyade çıktının değerlendirildiği görülmektedir. Yapılan bu araştırma çalışması, şu an uygulanmakta olan eğitim programları kazanımlarının ölçülmesinde yeterli olmayan geleneksel

ölçme değerlendirme yaklaşımından, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımına geçilmesi konusunda farkındalık oluşturması açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006).

2.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırma evrenini Bursa ilinde 2020 yılında görev yapan 32.915 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem alınmasında örneklemin alındığı evreni temsil etmesi önemlidir.

Betimsel araştırmalarda minimum %10 örneklem alınır ancak örnek büyüklüğünün fazla olması sonuçların güvenilirliğini artırır (Arlı ve Nazik, 2001, s.77). Bu nedenle basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile evreni temsil edecek 4.500 öğretmen anket verisi araştırmanın örneklemini olarak kabul edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma verileri çevrim içi anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olan anket 3 bölümden toplamda 24 adet maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgilerin olduğu toplam 9 maddeye yer verilmiştir. İkinci bölüm öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanabilme tutum ve becerileri ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e-değerlendirme) tutum ve becerilerini ölçen 11 likert tipi maddeden oluşmuştur. 3. bölümde ise Tamamlayıcı (alternatif) ölçme değerlendirme tutum ve becerilerini ölçen 3 çoklu yanıtı madde yer almıştır.

Katılımcılar ikinci bölümün 11 maddesine 5'li likert biçimi olan "Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum" şeklinde yer alan ifadelerle her bir ifade için tek bir seçeneği işaretleyerek katılımında bulunmuşlardır. Ankete 4.520 öğretmen katılmıştır. İncelenen anketlerde herhangi bir hata/yanlış bilgiye rastlanmamış ve 4.520 anketin tamamı analize tabi tutulmuştur.

2.4. Araştırma Sorusu ve Alt Problemler

İlgili alan yazın incelendiğinde, uzaktan eğitim konusunda daha çok üniversite öğrencilerinin örneklem alındığı çalışmalar yapılmıştır. MEB'e bağlı okulların öğretmenlerinde uzaktan eğitim ve ölçme değerlendirme yöntem ve araçları ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik kısıtlı sayıda, küçük örneklemler ile çalışmaların var olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacına yönelik şu alt problemler oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin;

1. Yüz yüze eğitim sürecinde uyguladıkları ölçme değerlendirme yöntem, teknik ve araçları nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine dair (e- Değerlendirme) görüşleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitimde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanabilme konusunda kendilerini ne derece yeterli bulmaktadırlar?
4. Bilişim teknolojilerini kullanma ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) tutum ve becerisi cinsiyete göre değişmekte midir?
5. Bilişim teknolojilerini kullanma ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) tutum ve becerisi kıdeme göre değişmekte midir?
6. Bilişim teknolojilerini kullanma ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) tutum ve becerisi okul türüne göre değişmekte midir?
7. Bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisi görev yerleşim yerine göre değişmekte midir?

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi, grafik ve tabloların oluşturulması amacıyla SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 23 ile MS Excel yazılımı kullanılmıştır. Katılımcıların ankete verdikleri

cevaplara göre elde edilen puanlar, ortalama ve standart sapma olarak sunulmuştur. Kategorik (demografik) değişkenlerin (cinsiyet, kıdem yılı vb.) sunumu için ise frekans ve yüzde değerler kullanılmıştır. Nicel değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile araştırılmış ve verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Demografik değişkenlere göre ölçek puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmış, iki grup karşılaştırması için “Mann-Whitney U testi” ikiden fazla grup karşılaştırması için ise “Kruskal Wallis H testi” kullanılmıştır. İki grup karşılaştırılması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunan sonuçlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla “Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testi” kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Bütün istatistiksel analizlerde önemlilik seviyesi olarak $p < 0.05$ kabul edilmiştir.

2.6. Anketin Geçerlik Testleri

Anketin yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için Açıklayıcı Faktör analizi yapılmıştır. Veriler, ankete katılan 4.520 öğretmenden elde edilmiştir. Anketin öncelikle faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu (KMO=0.897, Bartlett küresellik testi=20243,344; $p < 0.01$) anlamlı bulunmuştur.

Buna göre, değişkenler arasında yüksek düzeyde korelasyon bulunmaktadır ve veri seti faktör analizi için uygundur. Bu aşamadan sonra anketin yapı geçerliğini belirlemek üzere 5’li Likert biçimi olan ikinci bölümün 11 sorusuna açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre anketteki bu bölüm iki faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör olan Bilişim teknolojileri kullanma tutum ve becerisi (M1,M2,M3,M4) faktör yükleri 0,728 ile 0,816 arasında, ikinci faktör olan Uzaktan eğitimde e-değerlendirme tutum ve becerisi (M5,M6,M7,M8,M9,M10,M11) faktör yükleri 0,363 ile 0,784 arasında değişmektedir. 2 faktör toplam varyansın %55,61’ini açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %44,46’ını, ikinci faktör toplam varyansın % 11,15’ünü açıklamaktadır.

2.6.1. Anketin güvenilirlik analizleri

Anketin güvenilirlik testi için Cronbach Alfa Katsayısı ölçümü yapılmıştır. Yapılan Cronbach’s Alfa testi sonucuna göre anketin güvenilirlik katsayısı ,866 olarak hesaplanmıştır. Buna göre anket yüksek derecede güvenilirliktedir.

Tablo 1. Anketin İç Tutarlılık Analizi

<i>Faktör</i>	<i>Cronbach 's Alfa Katsayısı</i>
Bilişim Teknolojilerini Kullanma Tutum ve Becerisi	,847
Uzaktan Eğitimde e-Değerlendirme Tutum ve Becerisi	,798
Anketin Geneli	,866

Uzaktan Eğitimde Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Tutum ve Becerisini ölçen, 18 ayrı ifadeden oluşan madde, “Çok iyi derecede biliyorum” (1), “Biliyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Bilmiyorum” (4) ve “Hiç bilmiyorum” (5) şeklinde derecelendirilip puanlandırılmıştır. Yapılan Cronbach’s Alfa testi sonucuna göre güvenilirlik katsayısı ,915 olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu bölümün güvenilirliği de yüksek derecededir.

3. BULGULAR

3.1. Demografik Özelliklere Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Bu bölümde katılımcıların kişisel ve mesleki bilgilerine yönelik bulgular tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla tablolarda gösterilerek açıklanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı (n:4520)

<i>Cinsiyet</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Kadın	2732	55,0
Erkek	1788	45,0
Toplam	4520	100,0
<i>Kıdem</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
0-1	2,7	124
2-5	7,7	349
6-11	24,9	1124
12-21	34,5	1558
22-31	25,7	1161
32 ve üzeri	4,5	204
<i>Okul Türü</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Okul Öncesi	1,8	80
İlkokul	16,7	756
Ortaokul	28,3	1277
Anadolu Lisesi	15,1	681
Meslek Lisesi	36,4	1647
Fen Lisesi	1,5	66
Sosyal Bilimler Lisesi	,3	13
<i>Görev Yerleşim Yeri</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Köy	3,4	154
İlçe	31,2	1411
İl Merkezi (Nilüfer/Osmangazi/Yıldırım)	65,4	2955
<i>Branş</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Meslek (Alan)	443	10,21
Matematik-Fen Bilimleri	952	21,95
Türkçe-Sosyal Bilimler	1608	37,08
Görsel Sanatlar-Müzik-Beden Eğitimi	412	9,50
Okul Öncesi-Sınıf	826	19,04
Bilişim Teknolojileri	95	2,19

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu 12-21 yıllık kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların okul türlerine göre dağılımına baktığımızda en fazla katılımı Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerden oluşurken Okul Öncesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri toplamda araştırmanın sadece %3,6'sını oluşturmaktadır. Branş bazında en yüksek katılım Türkçe Sosyal Bilimler alanlarındaki öğretmenlerden oluşurken, katılımcıların yarısından fazlasının “il merkezinde” görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

3.2. Uzaktan Eğitimde e-Değerlendirme Anketi 2. Bölüm Maddelerinin Ortalama Puanları

Katılımcıların uzaktan eğitimde e-değerlendirme anketi likert tipi sorulara verdikleri ortalama puanlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitimde e-Değerlendirme Anketi 2. Bölüm Maddelerinin Ortalama Puanları (n:4520)

Maddeler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
6 Eğitimde Ölçme Değerlendirme konusunda kendimi yeterli görüyorum.	1	5	4,01	0,73
1 Bilişim teknolojilerini kullanma becerimi yeterli görüyorum.	1	5	3,97	0,86
4 Uzaktan Eğitim sürecinde video konferans uygulamalarını kullanabilirim.	1	5	3,83	0,88
3 Bilişim Teknolojileri araçlarını Uzaktan Eğitimde kullanma konusunda yeterli bilgiye sahibim.	1	5	3,68	0,89
11 Uzaktan Eğitim sürecinde Ölçme Değerlendirme için kullanabileceğim Web 2.0 araçlarını bilmemin işimi kolaylaştıracağını düşünüyorum.	1	5	3,55	0,96
2 Eğitimde teknolojik yenilikleri kullanma becerimi yeterli görüyorum.	1	5	3,44	0,97
9 Öğrencinin öğrenme sürecini ve performansını değerlendiren Tamamlayıcı (Alternatif) Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini biliyorum.	1	5	3,44	0,89
7 Uzaktan Eğitim sürecinde Ölçme Değerlendirme Yöntemleri (E-Değerlendirme) konusunda kendimi yeterli görüyorum.	1	5	3,38	0,91
5 Uzaktan Eğitim sürecini mesleki gelişimim açısından faydalı buluyorum.	1	5	3,37	1,07
8 Geçtiğimiz Uzaktan Eğitim sürecinde öğrencilerimin öğrenme sürecini ve ürününü doğru değerlendirebildiğimi düşünüyorum.	1	5	3,32	0,97
10 Tamamlayıcı (Alternatif) Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Uzaktan Eğitimde kullanabiliyorum.	1	5	3,23	0,91

Tablo 3'te "Eğitimde ölçme değerlendirme konusunda kendimi yeterli görüyorum" ve "Bilişim teknolojilerini kullanma becerimi yeterli görüyorum" yargıları 5'li likert ölçekte 4 numara olan "Katılıyorum" kısmında en yüksek ortalamaya sahip olan yargılar olarak görülmektedir. Yani katılımcı öğretmenler bu iki konuda kendi yeterliklerini yüksek derecede gördüklerini belirtmişlerdir. "Tamamlayıcı (Alternatif) Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Uzaktan Eğitimde kullanabiliyorum" ve "Geçtiğimiz Uzaktan Eğitim sürecinde öğrencilerimin öğrenme sürecini ve ürününü doğru değerlendirebildiğimi düşünüyorum" maddelerinin 5'li likert ölçekte "Kararsızım" ifadesine tekabül eden en düşük ortalamaya sahip olan yargılar olduğu görülmektedir. Yani katılımcı öğretmenler bu konularda kendi yeterliklerini orta derecede görmüşlerdir.

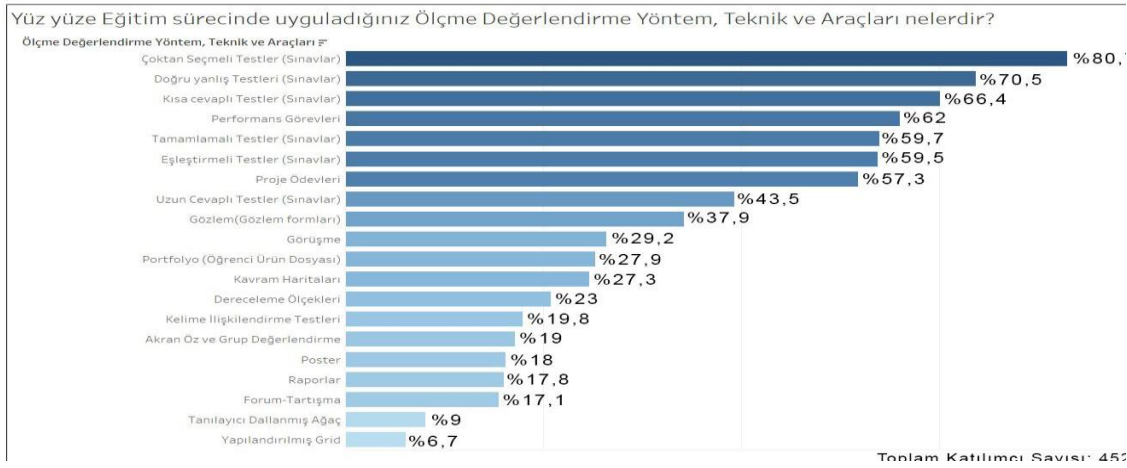
Tablo 4. Uzaktan Eğitimde e-Değerlendirme Anketi 2. Bölüm Ortalama Puanları

Katılımcı Sayısı	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
4520	1,00	5,00	3,56	0,60

Tablo 4 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimde e-değerlendirme tutum ve beceri ortalamalarının 5li likert anketinde “Katılıyorum” ifadesine tekabül ettiği yani tutum ve beceri ortalamasının yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Fakat bu aralığın Orta dereceye yakın seviyede olması yani öğretmenlerin verdikleri yanıt ortalamalarının “Kararsızım” ifadesine de çok yakın olduğunun altını çizmek gerekir.

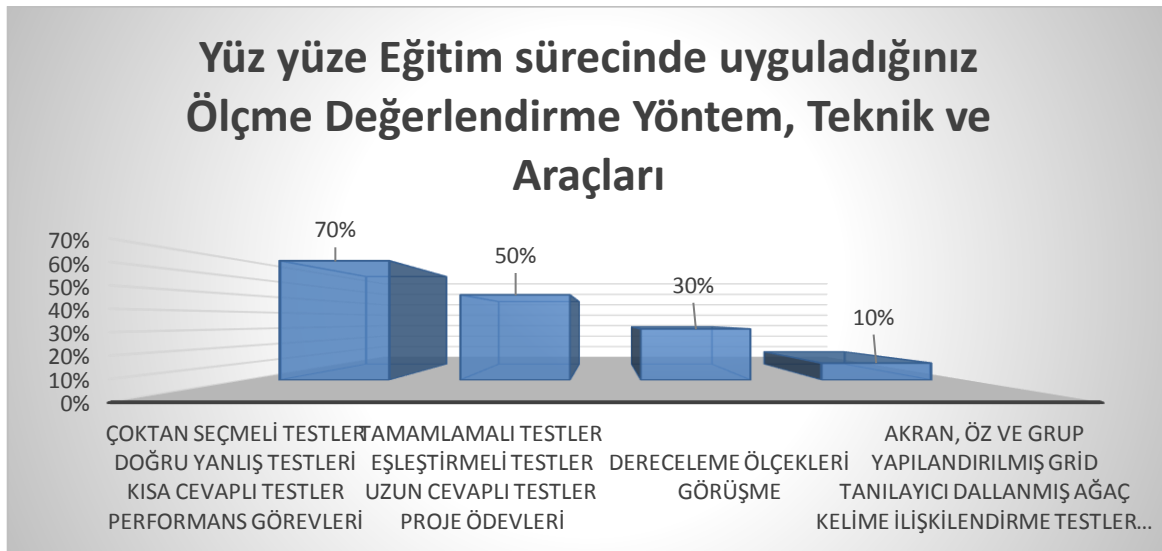
3.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

3.3.1. Yüz yüze eğitim sürecinde uyguladığınız ölçme değerlendirme yöntem, teknik ve araçları nelerdir?



Şekil 1. 3. Bölüm 1. Soru Cevapları

Şekil 1’de katılımcı öğretmenlerin yüz yüze eğitim sürecinde daha çok geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları, tamamlamalı ölçme değerlendirme araçlarının ise çok az düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan araçların yüzdelerine göre gruplandırılması Şekil 2’de verilmiştir.



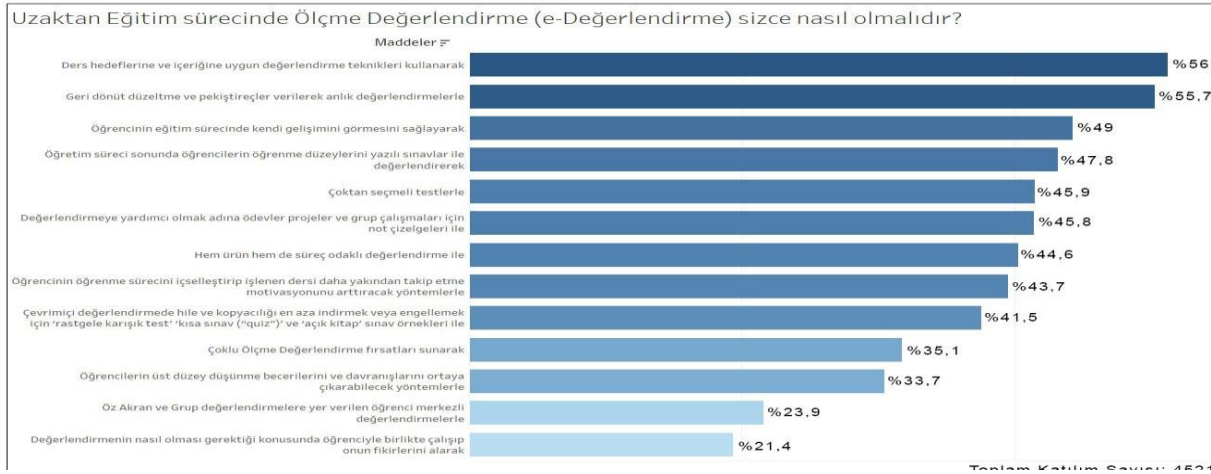
Şekil 2. 3. Bölüm 1. Soru Cevapları (Gruplanmış)

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin %70’i yüz yüze eğitimde geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı testleri kullandıklarını, %50’si yine geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından olan tamamlamalı testler, eşleştirmeli testler ve uzun cevaplı testleri kullanmakta olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yüz yüze eğitimde geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı testler, tamamlamalı testler, eşleştirmeli testler ve uzun cevaplı testleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin çok

az bir kısmı yüz yüze eğitimde tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından olan dereceleme ölçekleri, görüşme, akran, öz ve grup değerlendirme, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, poster, forum-tartışma, raporlar ve portfolyo'yu kullandıklarını belirtmişlerdir.

3.3.2. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) sizce nasıl olmalıdır?



Şekil 3. Bölüm 2. Soru Cevapları

Ankete katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme nasıl olmalıdır sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında ağırlıklı olarak ders amacı ve içeriğine uygun ölçme aracı çeşitliliği (% 56), öğrencinin eğitim sürecinde kendi gelişimini fark etmesini sağlayacak dönüt, düzeltme, pekiştirmeçerle desteklenen bir değerlendirme yapılması gerekliliği (% 55,7) üzerinde durmuşlardır.

3.3.3. Uzaktan eğitimde e- değerlendirme anketi 3. bölüm 3. madde (3. alt problem) ortalamaları

Katılımcıların uzaktan eğitimde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerini ne ölçüde kullanabildiklerine ilişkin ortalama puanları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Uzaktan Eğitimde Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Kullanabilme Görüşlerine Yönelik Ortalama Puanları

Maddeler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Performans Görevleri	1,00	5,00	2,3279	1,28191
Projeler	1,00	5,00	2,3392	1,29505
Görüşme	1,00	5,00	2,4613	1,26393
Gözlem Formları	1,00	5,00	2,5239	1,27059
Raporlar	1,00	5,00	2,6162	1,23218
Öz Değerlendirme	1,00	5,00	2,6219	1,20235
Forum-Tartışma	1,00	5,00	2,6246	1,23315
Grup Değerlendirme	1,00	5,00	2,6336	1,21101
Akran Değerlendirme	1,00	5,00	2,6796	1,22218
Kavram Haritaları	1,00	5,00	2,7168	1,26990
Kelime İlişkilendirme Testleri	1,00	5,00	2,7684	1,29055
Poster	1,00	5,00	2,8066	1,30152
Değerlendirme Listeleri (Rubrik)	1,00	5,00	2,8369	1,26879
E-Portfolyo / Portfolyo Değerlendirme	1,00	5,00	2,8987	1,26816
Açık Kitap Değerlendirme	1,00	5,00	2,9389	1,29061
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1,00	5,00	3,0681	1,31438
Yapılandırılmış Grid	1,00	5,00	3,1241	1,31744
Otantik Değerlendirme	1,00	5,00	3,2905	1,37257

Tablo 5'de Uzaktan Eğitimde Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Tutum ve Becerisini ölçen 18 ayrı ifadeden oluşan madde, "1.00-1.80: Çok iyi derecede biliyorum", "1.81- 2.60: Biliyorum", "2.61- 3.40: Kararsızım", "3.41-4.20: Bilmiyorum", "4.21-5.00: Hiç biliyorum" şeklinde derecelendirilip puanlandırılmıştır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin yanıt ortalamaları, "Biliyorum ve Kararsızım" derecelerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. 3. Bölüm 3. Madde Ortalama Puanı (3. Alt Problem)

<i>Katılımcı Sayısı</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
4520	1,00	5,00	2,73	0,91

Tablo 6’da katılımcıların, uzaktan eğitimde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanabilme ortalamalarının 5’li likert anketinde (2) “Kararsızım” ifadesine tekabül ettiği görülmektedir. Yani öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini bilme ve uzaktan eğitimde kullanabilme konularında kararsız olduklarını görmeleri, konuya hâkimiyetlerinin tam olmadığını hatta düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Bilişim teknolojilerini kullanma ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) tutum ve becerisi cinsiyete göre değişmekte midir?

Örneklemdaki öğretmenlerin uzaktan eğitimde e-değerlendirme tutum ve becerilerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Uzaktan Eğitimde e-Değerlendirme Tutum ve Becerilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları (n:4520)

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisi	Kadın	2732	2087,76	-11,095	<0,001
	Erkek	1788	2524,43		
Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) tutum ve becerisi	Kadın	2732	2211,95	-3,101	0,002
	Erkek	1788	2334,68		
Anket Geneli	Kadın	2732	2203,58	-6,850	<0,001
	Erkek	1788	2424,65		

Örneklemin %55’ini kadın, %45’ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığı için Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerileri sıra ortalamalarının, kadın öğretmenlerin sıra ortalamasına göre daha yüksek olduğu ve ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($z=-11,895$; $p<0,001$).

Benzer şekilde, erkek öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) tutum ve becerileri sıra ortalamalarının, kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. ($z= -3,101$; $p=0,002$)

Tablo 7’de elde edilen sonuçlara göre; erkek öğretmenlerin uzaktan eğitimde e-değerlendirme tutum ve becerilerinin kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ($p<0,001$) yorumu yapılabilir.

3.3.5. Bilişim teknolojilerini kullanma ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) tutum ve becerisi kıdeme göre değişmekte midir?

Katılımcı öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisi ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) tutum ve becerisi ortalamaları kıdeme göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Kıdeme Göre Uzaktan Eğitimde e-Değerlendirme Tutum ve Becerilerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (n:4520)

2. Bölüm Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisi	0-1	124	2306,60 ^A	57,315	<0,001
	2-5	349	2512,48 ^A		
	6-11	1124	2314,99 ^A		
	12-21	1558	2340,73 ^A		
	22-31	1161	2074,34 ^B		
	32 ve üzeri	204	1947,94 ^B		
Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e-değerlendirme) tutum ve becerisi	0-1	124	2400,56 ^A	34,085	<0,001
	2-5	349	2471,12 ^A		
	6-11	1124	2282,56 ^A		
	12-21	1558	2314,63 ^A		
	22-31	1161	2140,29 ^B		
	32 ve üzeri	204	1964,21 ^B		
Anket Geneli	0-1	124	2399,03 ^A	53,029	<0,001
	2-5	349	2512,30 ^A		
	6-11	1124	2302,50 ^A		
	12-21	1558	2330,53 ^A		
	22-31	1161	2096,56 ^B		
	32 ve üzeri	204	1912,23 ^B		

*Farklı büyük harfler istatistiksel olarak anlamlı farklığa sahip olan grupları göstermektedir.

Kruskal-Wallis H testi sonucunda ölçeğin alt boyutları ve anketin geneline ilişkin elde edilen puanların “Kıdem yılı” gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0,001). Farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U testi yapılmıştır. “Uzaktan eğitimde değerlendirme tutum ve becerisi alt boyutu”, “Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e-değerlendirme) tutum ve becerisi alt boyutu” ve “Anketin geneline” ilişkin elde edilen puanlar bakımından kıdem yılı “22-31” ve “32 ve üzeri” olanların diğer kıdem yılı (0-1, 2-5, 6-11 ve 12-21) gruplarından anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir (p<0,05).

3.3.6. Bilişim teknolojilerini kullanma ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme) tutum ve becerisi okul türüne göre değişmekte midir?

Ankete katılan öğretmenlerin okul türüne göre Bilişim teknolojileri kullanma tutum ve becerisi ile Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme tutum ve becerisi yanıt ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Okul Türüne Göre Uzaktan Eğitimde e-Değerlendirme Tutum ve Becerilerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (n:4520)

2. Bölüm Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisi	Okul Öncesi	80	1883,55 ^A	36,442	<0,001
	İlkokul	756	2142,07 ^A		
	Ortaokul	1277	2251,66 ^A		
	Anadolu Lisesi	681	2274,17 ^A		
	Meslek Lisesi	1647	2302,06 ^A		
	Fen Lisesi	66	2917,15 ^B		
	Sosyal Bilimler Lisesi	13	3020,38 ^B		
Uzaktan eğitimde değerlendirme (e-değerlendirme) tutum ve becerisi	Okul Öncesi	80	2404,37 ^A	18,532	0,005
	İlkokul	756	2366,84 ^A		
	Ortaokul	1277	2284,60 ^A		
	Anadolu Lisesi	681	2199,61 ^A		
	Meslek Lisesi	1647	2194,67 ^A		
	Fen Lisesi	66	2663,93 ^B		
	Sosyal Bilimler Lisesi	13	2305,35 ^B		
Anket Genel	Okul Öncesi	80	2184,18 ^A	14,713	0,023
	İlkokul	756	2274,73 ^A		
	Ortaokul	1277	2273,00 ^A		
	Anadolu Lisesi	681	2220,72 ^A		
	Meslek Lisesi	1647	2239,39 ^A		
	Fen Lisesi	66	2827,99 ^B		
	Sosyal Bilimler Lisesi	13	2552,12 ^B		

*Farklı büyük harfler istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olan grupları göstermektedir.

Kruskal-Wallis H testi sonucunda anketin alt boyutları ve anketin geneline ilişkin elde edilen puanların “Okul Türü” gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0,001,p=0,005,p=0,023). Farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U testi yapılmıştır. “Uzaktan eğitimde bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisi alt boyutu”, “Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e-değerlendirme) tutum ve becerisi alt boyutu” ve “Anketin geneline” ilişkin elde edilen puanlar bakımından Okul Türü “Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi” olanların diğer okul türü gruplarına göre (Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi) anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0,05).

3.3.7. Bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisi görev yerleşim yerine göre değişmekte midir?

Tablo 10. Katılımcıların Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Bilişim Teknolojilerini Kullanabilme Tutum ve Becerilerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (n:4520)

2. Bölüm	Görev Yerleşim Yeri	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisi	Köy	154	2269,08	3,639	,162
	İlçe	1411	2314,21		
	İl Merkezi (Nilüfer/Osmangazi/Yıldırım)	2955	2234,41		

Katılımcıların bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisi yanıt ortalamaları okul yerleşim yerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisinin okul yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili öz yeterlik algılarını saptamak, uzaktan eğitimde bilişim teknolojilerini kullanabilme tutum ve becerilerini tespit etmek, uzaktan eğitimde kullandıkları ölçme değerlendirme araçları konusunda bilgi sahibi olmak ve öğretmenlerde tamamlayıcı (alternatif) ölçme değerlendirme teknik ve araçları ile ilgili farkındalık oluşturmak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları, alan yazından elde edilen ilgili araştırma sonuçları ile birlikte tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket 3 bölümden oluşmakta olup ilk bölümde demografik bilgiler yer almaktadır. Araştırmaya katılan 4520 öğretmenin %55'i kadın, %45'i erkektir. Katılımcıların çoğu (%34,5) 12-21 yıllık öğretmenlerden oluşmaktadır. Şahin ve Kaya'nın alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili 2008-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri ve makale çalışmalarının içerik analizlerini yaptığı araştırma makalesinde; tezleri konu, örneklem, kullanılan yöntem, kullanılan veri toplama araçları bakımından incelemiştir. İlgili yıllar arasında yapılan 45 araştırmadan sadece 3'ünün örneklem büyüklüğü 1000+'dır. Bu araştırma, örneklem büyüklüğünün 4520 olması ve katılımcı öğretmenlerin branşlarının çok çeşitli olması açısından önemlidir. Anketin 2. bölümünde öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanabilme ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme tutum ve becerilerini tespit etmeye dönük 11 ifade yer almaktadır. 2. bölüm yanıt ortalamalarının "Kararsızım" ifadesine çok yakın olduğu görülmüştür buradan hareketle öğretmenlerin kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri sonucuna varılmıştır. Anketin 3. bölümünde araştırma alt problemlerinin ilk üçünü oluşturan sorular bulunmaktadır.

Yüz yüze eğitim sürecinde uyguladıkları ölçme değerlendirme yöntem, teknik ve araçları ile ilgili sorulan soruya öğretmenlerin %70'i yüz yüze eğitimde geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı testleri kullandıklarını, %50'si yine geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından olan tamamlamalı testler, eşleştirmeli testler ve uzun cevaplı testleri kullanmakta olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin çok az bir kısmı tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından olan dereceleme ölçekleri, görüşme, akran, öz ve grup değerlendirme, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, poster, forum-tartışma, raporlar ve portfolyoyu yüz yüze eğitimde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yüz yüze eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine uygun ölçme yöntem ve araçlarını kullanmak yerine geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullandığı görülmektedir. Bu da öğretmenlerin, bu konudaki tutum ve beceri eksiklerinden kaynaklanabileceği gibi, tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarının değerlendirme sürecinde zorunlu olarak kullanılması gereken araçlar içinde yer almamasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Adıgüzel'in (2020) uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimde en çok kullandıkları ölçme değerlendirme yönteminin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testler ve klasik sınavlar olduğu görülmektedir. Tamamlayıcı yöntemler olan, öz-akran değerlendirme, bireysel gelişim dosyalarının öğrenci başarısının belirlenmesinde öğretmenler tarafından en son sırada tercih edildiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da Adıgüzel'in araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilerek öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerine çok az başvurdukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğretim sürecinin değerlendirilmesinden ziyade çıktının değerlendirildiğini göstermekle birlikte öğrenme kayıplarının belirlenip bunlara ilişkin telafi eğitiminin planlanmasını zorlaştırmaktadır.

Baran, 2020 yılında bazı mega Açık Üniversitelerde uygulanan ölçme değerlendirme yöntemlerini incelediği araştırmasında yalnızca Anadolu Üniversitesi'nin sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımını benimsendiğini ifade etmiştir. Araştırmacı 21. Yüzyıl öğrenenlerinin üst düzey becerilerini değerlendirecek ölçme değerlendirme süreçlerinin tasarlanması gerektiği sonucuna varmıştır. Müdürlüğümüzce yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını %80 oranında tercih etmeleri öğrenme sürecini sonuç odaklı değerlendirdiklerini göstermektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme nasıl olmalıdır sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında ağırlıklı olarak ders amacı ve içeriğine uygun ölçme aracı çeşitliliği, öğrencinin eğitim sürecinde kendi gelişimini fark etmesini sağlayacak dönüt, düzeltme, pekiştirmelerle desteklenen bir değerlendirme yapılması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu durumda öğretmenlerin, öğrenme sürecini doğru değerlendirmenin tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine hitap eden yaklaşımlar ile olmasına

karşın, yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinde halen geleneksel ölçme yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri görülmektedir. Bu da öğretmenlerin teorik açıdan doğru ölçme değerlendirme yaklaşımının nasıl olması gerektiğini bilmelerine rağmen uygulama sürecinde gerek objektiflik endişesi ve kullanılabilirlik açısından gerekse de yeni yöntemlere uyum sağlamada yaşanan zorluklar nedeniyle tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmadıklarını göstermektedir.

Uzaktan eğitimde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanabilme tutum ve becerisi yanıt ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin bu konudaki tutum ve becerilerinin çok az derecede olduğu görülmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu'nun 2007 yılında yaptığı araştırmada da öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandığı, öğrencilerin birbirini değerlendirdiği ölçme yöntemlerininse çok az tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleri konusundaki öz yeterlilik algılarının düşük olmasından hareketle öğretmenlerin ölçme yöntemleri, ölçme aracı hazırlama gibi konularda eğitim ihtiyacının olduğu görüşüne varılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere öğrenci performansı, öğrenme süreci ve gelişimini takip edebilecekleri yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları ve tamamlayıcı (alternatif) ölçme değerlendirme teknikleri ve araçları konusunda uzman kişiler tarafından geniş kapsamlı eğitimler verilmelidir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri yeni müfredatta yer aldığından, yeni müfredat hakkında seminer veya hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Varyans analizi sonuçlarında erkek öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerileri yanıt ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre bilişim teknolojileri ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme bilgi ve becerileri konusunda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Mehmet Başar'ın 2019 yılında yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarından erkek olanların uzaktan eğitime ilişkin algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonucun erkeklerin teknoloji ve bilgisayara daha yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine okul türüne göre farklılaşmalara bakıldığında ise fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin diğer okul türlerine göre hem bilişim teknolojilerini kullanabilme hem de uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme becerilerinde olumlu yönde ayrışma gösterdiği görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma tutum ve becerisinin okul yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Uzaktan eğitimin çağın ve şartların gerektirdiği üzere yüz yüze eğitimin alternatifi olması sebebiyle, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması ve bilişim teknolojileri araçlarını kullanabilme konusunda desteklenmesi önemli ve öncelikli adımlardan olmalıdır.

Uzaktan eğitimin yapıldığı Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme değerlendirme araçları ile zenginleştirilmesi gerekmektedir. Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi performans odaklı derslerin kazanımlarını değerlendirebilecek tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçlara yer verilmesi hem öğrenme sürecinin hem de öğrenci gelişiminin takibi açısından önem arz etmektedir.

Eğitim programlarının uzaktan eğitim sürecine uygun hale getirilmesi ile ilgili araştırmaların yapılması ve akabinde etkili bir eğitim öğretim içeriği oluşturulmasının e-değerlendirme adına önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısının değerlendirilmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(1), 253-271.

Arlı, M., & Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *AUAd*, 6(1), 28-40.

Başar, M. vd, (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 14-22.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 62-68.

- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi, *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAd*, 7(1), 74-109.
- Crisp, G. (2005). Interactive e-Assessment: Moving beyond multiple-choice questions. Centre for Learning and Professional Development. *University of Adelaide*. [eli.elc.edu.sa/2009/content/Crisp\[presentation\].pdf](http://eli.elc.edu.sa/2009/content/Crisp[presentation].pdf)
- Dermo, J., & Carpenter, L. (2011). e-Assessment for learning: Can online selected response questions really provide useful formative feedback? [İnternet-23-06-2012]. Erişim adresi: <http://caaconference.co.uk/wp-content/uploads/Dermo-CAA2011.pdf>
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 135-145.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Erişim adresi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- İnesi, M. A. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgilerinin ve tutumlarının belirlenmesi (Demirci İlçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kara, E. (2009). *Uzaktan yükseköğretimde ölçme değerlendirme ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi uygulaması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları*. İstanbul: Yeryüzü Yayınevi.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *A systems view*. Boston: Distance Education.
- Puspitasari K. A. (2010). Student assessment: Policy and practice in asian distance education. *Sage Pub, New Delhi*, 60-65.
- Şahin, Ç., & Kaya, G. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812.

6. EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research is to determine teachers' self-efficacy perceptions about measurement and evaluation, to determine the attitude and skills of teachers to use information technologies in distance education, to have information about the measurement and evaluation tools they use in distance education and to raise awareness of teachers about complementary (alternative) measurement and evaluation techniques and tools. It is seen that the output is evaluated rather than the evaluation of the teaching process in face-to-face and distance education. This study is important in terms of raising awareness about the transition from the traditional assessment and evaluation approach, which is not sufficient in measuring the achievements of the educational programs prepared with the constructivist education approach and still being implemented, to the contemporary assessment and evaluation approach, in which complementary measurement and evaluation tools are used.

The sample of this research carried out in a survey model consists of a total of 4520 teachers, 2732 female and 1788 male, who teach in Bursa Province in the 2020-2021 academic year. In the research, an online questionnaire consisting of 3 parts and 24 items in total was used, as a data collection tool. In the first part, a total of 9 items containing personal and professional information are included. The second part consists of 11 Likert type items that measure teachers' attitude and skills in using information technologies and measurement and evaluation (e-assessment) knowledge and skills in distance education. In the third part, there are 3 multiple-answer items that measure complementary (alternative) assessment and evaluation knowledge and skills.

The data obtained in the research were analyzed through Descriptive and Difference Analysis. The scores obtained according to the answers given by the participants to the scales are presented as mean and standard deviation. Frequency and percentage values were used for the presentation of categorical (demographic) variables (gender, years of seniority, etc.). The suitability of quantitative variables to normal distribution was investigated with the Kolmogorov-Smirnov test and it was determined that the data were not normally distributed. Scale scores

were compared statistically according to demographic variables, and the "Mann-Whitney U test" was used for two-group comparison, and the "Kruskal Wallis H test" was used for more than two group comparisons. As a result of the comparison of more than two groups, the "Mann-Whitney U test with Bonferroni correction" was used to determine between which groups the difference was found to be statistically significant. The reliability of the scales was examined with the Cronbach Alpha coefficient. $P < 0.05$ was accepted as the significance level in all statistical analyses.

Exploratory Factor analysis was performed to determine the construct validity of the questionnaire statistically. The data were obtained from 4,520 teachers who participated in the survey. KMO and Bartlett tests were performed in order to understand whether the scale was suitable for factor analysis. As a result of this study, the result of the KMO test ($KMO = 0.897$, Bartlett sphericity test = 20243,344; $p < 0.01$) was found to be significant.

Cronbach's Alpha Coefficient was measured for the reliability test of the questionnaire. According to the results of the Cronbach's Alpha test, the reliability coefficient of the questionnaire was calculated as ,866. Accordingly, the questionnaire is highly reliable.

The results show that, in terms of demographic characteristics, it was determined that the measurement and evaluation knowledge and skills in distance education have a significant differences in terms of gender, seniority and school type.

When asked about the measurement and evaluation methods, techniques and tools they used in the face-to-face education process, 70% of the teachers said that they used multiple-choice tests, true-false tests, short-answer tests, which are traditional measurement and evaluation tools in face-to-face education, and 50% of them used traditional assessment and evaluation tools which are complementary tests, paired tests, and long-answer tests. Few of the participating teachers stated that they used grading scales, interview, peer, self and group assessment, structured grid, diagnostic branched tree, word association tests, posters, forum-discussion, reports and portfolio, which are complementary assessment and evaluation tools, in face-to-face education.

Although teachers state that complementary (alternative) measurement methods and techniques should be used to evaluate student performance, it is seen that they still continue to use traditional evaluation methods in face-to-face and distance education. This shows that although teachers know how the correct measurement and evaluation approach should be from a theoretical point of view, they do not use complementary (alternative) measurement and evaluation methods and tools in the application process due to the concerns of objectivity and usefulness, as well as the difficulties experienced in adapting to new methods.

Taking all the findings of the study into consideration, it is understood that teachers need education on the use of information technologies and complementary (alternative) measurement and evaluation techniques in distance education. Comprehensive training should be given to teachers by experts on new assessment and evaluation approaches and complementary (alternative) assessment and evaluation techniques and tools, where they can follow student performance, learning process and development. Since complementary assessment and evaluation techniques are included in the new curriculum, seminars or in-service trainings should be given about the new curriculum.

Since distance education is an alternative to face-to-face education as required by the age and conditions, increasing the digital competencies of teachers and supporting them in using information technology tools should be important and priority steps.

It is thought that conducting research on making education programs suitable for the distance education process and then creating an effective educational content will be an important step in the name of e-evaluation.

Bağcı, S., & Kaya, İ. (2022). Okul öncesi dönemde çocukların fiziksel aktivitelerinin artırılmasında geleneksel oyunların rolü. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 141-149.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 08.04.2022 Kabul/Accepted: 19.04.2022



Makale Türü (Article Type): Derleme/Review

Okul Öncesi Dönemde Çocukların Fiziksel Aktivitelerinin Artırılmasında Geleneksel Oyunların Rolü

Siğnem BAĞCI¹

İsa KAYA²

Özet

Oyun, okul öncesi dönemde fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal boyutlarıyla gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklara adeta bir hayat provası fırsatı sunan oyunların toplumdaki değişim ve gelişmelerden etkilenmesi de kaçınılmazdır. Geleneksel oyunların yerini dijital oyunlara bırakarak unutulmaya yüz tutmasıyla, toplumumuzun bu kültürel mirası tehlike altına girmektedir. Geçmişten günümüze oynanan oyunlar incelendiğinde sosyal, toplumsal, bilişsel birçok kazanımın yanında fiziksel gelişim üzerine de büyük katkılar sağlayacak hareketli oyunların varlığı göze çarpmaktadır. Bu derleme makalede, fiziksel aktivitelerin geleneksel oyunların içeriğindeki yeri irdelenmiş, okul öncesi dönemde hareketli oyunların önemine değinilmiş ve eğitim sürecine geleneksel oyunların entegre edilmesiyle fiziksel gelişim üzerinde görülebilecek olumlu etkilere dikkat çekilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Oyun; geleneksel oyunlar; okul öncesi dönem; fiziksel gelişim; erken çocukluk

The Role of Traditional Games in Increasing the Physical Activities of Children in Preschool Period

Abstract

Play is an integral part of development in the preschool period with its physical, cognitive, social and emotional dimensions. It is inevitable that the games, which offer children the opportunity to rehearse life, will be affected by the changes and developments in the society. This cultural heritage of our society is in danger as traditional games are replaced by digital games and are on the verge of oblivion. When the games played from the past to the present are examined, the existence of active games that will make great contributions to physical development as well as many social, social and cognitive gains is striking. In this review article, the place of physical activities in the content of traditional games was examined, the importance of active games in the preschool period was mentioned, and the positive effects that could be seen on physical development by integrating traditional games into the education process were pointed out.

Keywords: Game; traditional games; preschool period; physical development; early childhood

1. GİRİŞ

Çocukların bebeklikten itibaren doğal öğrenme ortamı olan oyun, sosyal, fizyolojik ve psikolojik boyutlarıyla, çocuğun duyguları, ilgi ve istekleri, çatışmaları gibi içsel yaşantılarından izler taşıyan önemli bir kavram olarak

¹ Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Oktay Demiryürek Ortaokulu, İstanbul-Türkiye, bagcisignem@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9696-3930

² Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul-Türkiye, ikaya@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3604-1368

karşımıza çıkmaktadır. Çağlar boyunca oyunların türü ve çocukların oyun tercihleri değişse de, oyun vazgeçilmez bir unsur olarak kalmıştır. Yaşamın ilk altı aylık döneminde daha çok refleksif hareketler gösteren bebekler, reflekslerin kaybolmasıyla duyma, dokunma, emme gibi duyularıyla oyunlar oynamaya başlarlar. Sesli ve hareketli nesnelere takip etmek, taklit sesleri çıkarmak, el ve ayaklarıyla devinimlerde bulunmak bu dönemdeki bir bebeğin, kendi kendine oynadığı ve zevk aldığı, daha çok büyük kaslarına yönelik oyunlardır. Gelişimin hızlı olduğu 3-6 yaşlarda ise çocuklar için oyun kavramı karmaşıklaşır ve bedenini eşgüdümlü olarak kullanabilmeleriyle küçük kaslarını da harekete geçirebildikleri, iletişim becerilerinin gelişimiyle de duygularını paylaşabildikleri, başkalarıyla etkileşimde bulunabildikleri oyunlar karşımıza çıkar.

Çeşitli tanımları yapılan oyun kavramı, Montessori'ye göre çocuğun işidir (Acay, 2004). Lazarus oyunu, "hedefi olmayan, kendiliğinden ortaya çıkan, mutluluk veren etkinlik" olarak tanımlarken, Piaget oyunun dış dünyadan alınan uyarıcıları özümleme ve uyum sisteminde konumlandırmayı sağlayarak zihinsel gelişimdeki destekleyici rolüne dikkat çekmiştir (Aral vd. 2001). Freud çocukların oyunla çatışmalarının, korkularının üstesinden gelebileceğini savunarak, oyuna işlevsel bakış açısıyla eğilmiş, Montaigne oyunu çocukların "en gerçek uğraşı" olarak tanımlamıştır. Araştırmacıların son yüzyıla kadar pek önemsemediği ve çocuklardaki gelişimsel etkileri üzerine eğilmediği oyun kavramı, yirmi birinci yüzyıldan sonra geliştirilen çeşitli kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda geliştirilen kuramlardan "Alistırma Öncesi Kuramı" oyunu yaşamın gelecekteki yıllarında ihtiyaç duyulacak becerileri kazanma fırsatı olarak değerlendirirken, "Fazla Enerji Kuramı" çocuktaki enerji fazlalığını atmanın bir yolu, "Yineleme Kuramı" ise geçmişten gelen önemli içgüdüsel etkinliklerin bir provası olduğuna dikkat çekmiştir (Kösa Topçu, 2008).

Alanyazına bakıldığında, oyunun çocuklarda sosyal ve duygusal becerileri desteğine olduğu gibi fiziksel, bilişsel ve dil gelişimi üzerinde de oldukça olumlu etkilerine sahip rastlanmaktadır (Athey, 1984; Ginsburg, 2007; Scarlett, 2015). Bireyin tüm yaşantısını etkileyen boyutu göz önüne alındığında, gelişim dönemleri açısından kritik bir öneme sahip okul öncesi dönemde, oyunun destekleyici boyutu özellikle ele alınmalıdır. Okul öncesi eğitimde natürel bir eğitim aracı olarak karşımıza çıkar. Tüm gelişim alanlarına katkısıyla öne çıkan bu eğitim aracı, alanında uzman öğretmenlerin organize ettiği bir eğitim-öğretim sürecinin de temelinde yer alacaktır. Bu nedenle son dönemde okul öncesi eğitim kurumlarında oyun temelli etkinliklere daha çok yer verildiğine rastlanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların temel sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel, dil etkinliğini gerçekleştirebilmek için eğitim kurumları gerekli şartları yerine getirmeli, oyun alanları ve oyuncaklar yeterli donanımına sahip olmalıdır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma literatürü temel alarak hazırlanmış, araştırma makaleleri, derleme makaleler, kitaplar ve tez çalışmaları kapsamında yayınlanmış ve yayınlanmamış araştırmalara ulaşma çabası gösterilmiştir. Akademik çalışmalar dışında söz konusu alanda gerçekleştirilen proje ve raporlar da dikkate alınmıştır. Araştırmaların kimisine internet kaynakları ve veri tabanları, kimisine ise süreli yayınlar ve kütüphaneler aracılığı ile ulaşılmıştır.

Araştırma yöntemi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada ilgili literatür taranarak, kaynaklar "geleneksel oyunlar" ve "fiziksel gelişim" ana başlıkları altında gruplandırılmıştır. İkinci aşamada ise literatürdeki ulaşılan kaynaklar çeşitli yönlerden değerlendirilmiş, yorumlanmış ve sentezlenmiştir. Bu yöntem ile Türkiye'deki geleneksel oyunların okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel gelişimleri üzerine katkılarını incelemek amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucu elde edilen bilgiler bulgular bölümünde başlıklara ayrılarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Oyunun Fiziksel Gelişim Üzerindeki Rolü

Fiziksel etkinliklerin çocuklar üzerinde yalnızca fiziksel değil psikososyal, bilişsel ve fizyolojik olarak olumlu etkileri bilinen bir gerçektir (Strong vd., 2005). Okul öncesi dönemde çocuğun düzenli olarak hareket edeceği fiziksel etkinliklere katılımı, fiziksel boyutta kas, kemik, kardiyovasküler gelişim ve obeziteyi önleyici boyutlarıyla sağlıklı büyüme için oldukça önemlidir (Burrows, 2007; Eastman, 1997; Janz vd., 2004, Sääkslahti vd., 2004; Strickland, 2004). Çocukluk dönemindeki fiziksel aktivitenin doğru ve düzenli yönlendirilmesiyle, çocuğun ileriki yaşlarda çeşitli hastalıklardan korunulabileceği de yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Raitakari vd., 1994; World Health Organization, 2004). 2-6 yaşlar arası dönemi kapsayan temel hareket

dönemi, hızlı gelişim gösteren özelliğiyle, çocukların yeni motor becerileri öğrenmek için hazırbulunuşluklarının en uygun olduğu dönemdir. Bu süreçte kazandırılacak fiziksel beceriler hayat boyu kalıcılığını sürdürürken, fiziksel aktiviteleri engelleyici ve kısıtlayıcı tutumun sonuçları da fiziksel gelişimi olumsuz olarak etkileyecektir (Gallahue ve Donnely, 2003). Tüm bu nedenler ışığında çocuklarda düzenli fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılması kısa ve uzun vadede sağlıklı bir hayatın anahtarı olarak görülmektedir (Oliver vd., 2010).

Fiziksel aktivitelerin ne kadarının yeterli ve hangi çeşitlerinin gerekli olduğu cevaplanması gereken bir sorudur. ABD Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği'nin yayınlarında okul öncesi dönemdeki çocuklar için şu önerilerde bulunulmuştur:

- Çocukların günde en az bir saat yapılandırılmış fiziksel etkinlik katılımına ihtiyacı vardır.
- Serbest fiziksel etkinlikler çocuklar için günde bir saat ve üzerinde olmalıdır.
- Çocukların uyku haricinde günde bir saatten uzun süre hareketsiz kalmamaları gerekmektedir.
- Güvenli açık ve kapalı alanlarda kaba motor gelişimi destekleyecek ortamlar oluşturulmalıdır.

Aileler ve bakım sağlayan kişiler çocuklara yapılandırılmış ve yapılandırılmamış ortamlarda hareket fırsatları sunarak sağlıklı gelişimini desteklemekle yükümlüdür (National Association for Sport and Physical Education [NASPE], 2011).

Oyunun fiziksel gelişimdeki rolünü inceleyen araştırmalar, motor beceriler ve bedensel esnekliği desteklediğini belirtmektedir (Şirin, 2011). Atlama, zıplama, sürünme, tırmanma, koşma, yakalama, kovalama, ip atlama gibi oyunlar fiziksel güç gerektirirken, çocuklarda kemik ve kas yapısının güçlenmesine, vücudun doğru ve orantılı gelişimine katkı sağlar. El- göz koordinasyonu gerektiren hamur, kil, su, kum, boyama, kesme, yapıştırma, bloklarla oynama gibi oyunlar ise küçük kas gelişimi için oldukça önemlidir (Koçyiğit vd., 2007). Oyunlar açık havada oynandığında güneş ışınları çocukların D vitamini ihtiyaçlarını karşılar, temiz hava ile kaliteli uyku ve beslenme desteklenir. Oyunla koordinasyon sağlamayı ve dikkatini odaklamayı öğrenen çocuk, zamanla daha çevik, güçlü, esnek ve dayanıklı bir vücuda sahip olur. Denge oyunlarıyla gücü doğru yerde ve doğru zamanda kullanma öğrenilir. Oyun içerisinde çocuklar hareket ederek dolaşım, solunum ve sindirim sistemlerine olumlu katkılar sağlarken, iç salgı bezlerinin salgılamasını arttırarak gelişimlerini hızlandırır (Hazar, 1996). Fiziksel aktiviteye dayalı oyunların kemik ve eklem yapısı, sinir sistemi, dolaşım sistemi, büyük ve küçük kas sistemleri üzerindeki olumlu etkisi kuvvet, çabukluk, hareketlilik, dayanıklılık, koordinasyon, esneklik ve beceri gelişimi ile kendisini gösterir (Tuncor, 2000).

3.2. Geleneksel Çocuk Oyunları ve Oyunun Toplumsal-Sosyal Rolü

Oyun çocuklarda dış çevreyle iletişim kurduğu bir dil ve ifade şekli olarak da karşımıza çıkmaktadır. Oyun oynayan çocuk kendisini ifade etme fırsatı bulmakta, dış dünyayla iletişim kurmayı öğrenmekte, sorunlarını kendi kendine başına giderme, toplumsal ve sosyal bir birey olmaya adım atmaktadır (Aytekin, 2001; Durualp, 2009). Toplumun kuralları ve beklentileri yine en kolay biçimde oyunla öğrenilir. Oyun sırasında öğrenilen toplumsal davranışlara paylaşmak, hakkına sahip çıkmak, sırasını beklemek, kurallara uyum sağlamak, diğerlerinin hakkına saygı göstermek, başkalarını dinlemek ve kendini ifade etmek örnek gösterilebilir (Koçyiğit vd., 2007). İçinde bulunulan toplumun doğru- yanlış, iyi- kötü gibi etiketlediği davranışları öğrenme, toplumun kültürünü, değerlerini tanımakta da oyunlar oldukça işlevseldir ve bu yolla topluma uyumlu bireyler kazandırılabilir.

Zaman içindeki toplumsal değişimler oyunlardaki materyallerin, kavramların, rollerin ve içeriklerin farklılaşmasına yol açmıştır. Teknolojik gelişmeler tüm dünyada diğer alanlarda olduğu gibi çocuk oyunlarında da radikal değişimlerle kendini göstermiştir. Yapılan araştırmalar dünyada dijital oyun oynayan insanların bir milyarı geçkin olduğunu ve dijital oyunlarla tanışma yaşının gittikçe küçüldüğünü göstermektedir (Dinç, 2012). Yüz yüze iletişim ve etkileşime ortam sağlayan açık hava oyunları giderek daha da az tercih edilmektedir (Yavuzer, 1993). Geleneksel oyunların yerini daha çok dijital oyun ve oyuncaklara bıraktığı görülmektedir. Oysa ki geleneksel oyunlar, kişiler arası iletişimi güçlendirmeyi temel alan, yaratıcılığı destekleyen, fiziksel etkinliklerin öne çıktığı, katılımcıların oyunu kendi istekleri doğrultusunda özgürce uyarlayabildikleri kazanımı zengin oyunlardır (Artan vd., 2017; Hazar vd., 2017; Sluss, 2015). UNESCO 2003 yılında geleneksel çocuk oyunlarını "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi"nde korunması gereken kültürel

mirasların içerisinde almıştır. Atalarımızdan bizlere miras olarak aktarılan bu oyunlar, çocukların kültürümüzü tanımaları ve uyum sağlamaları için büyük önem taşımaktadır.

3.3. Okul Öncesi Eğitimde Uygulanabilecek Bazı Geleneksel Oyunlar ve Fiziksel Gelişime Katkıları

Okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenler, geleneksel oyunları eğitim etkinlikleri içerisinde yoğunlaşarak kültür aktarımı ve fiziksel aktivite artırıcı özelliklerinden üst düzeyde yararlanmalıdırlar. Çocuk okulda bu etkinliklerle içinde yaşadığı toplumu, kültürünü, değerlerini, gelenek ve göreneklerini öğrenirken bir yandan da fiziksel gelişimine katkıda bulunarak sağlıklı bir hayatın temellerini atmalıdır. Aşağıda geleneksel çocuk oyunlarından bazı örnekler ve fiziksel gelişime katkıları sıralanmıştır.

- **Bezirgân Başı**

Geleneksel çocuk oyunları içerisinde yer alan “bezirgân başı” oyunu, çocukların ruhsal, bedensel, toplumsal gelişimlerinde etkili olduğu gibi, aynı zamanda şarkılarla oynanması nedeniyle dil gelişimine de olumlu etkisiyle dikkat çekmektedir. Yapısal olarak grup oyunu, mekânsal olarak ise açık hava oyunudur. Kalabalık katılımı ile oynanan bu oyun, şarkılı oyun ve çekişme olmak üzere iki aşamadan oluşur ve yarışma temellidir (Toksoy, 2010).

Oyun sayısmaca yöntemiyle iki ebe seçilmesiyle başlar. Seçilen ebeler bezirgan olurken diğer katılımcılar kervancı rolündedir. Ebeler diğer oyuncuların duymayacağı şekilde kendileri için birer takma isim (örn. zeytin-peynir) belirler. Kervancılar birbirlerini bellerinden tutarak, bezirganların birleştirip yukarı kaldırdıkları kollarının arasından geçerken tüm oyuncular hep birlikte oyunun şarkısını söylerler (Fırat, 2013).

K: Aç Kapıyı bezirgânbaşı, bezirgânbaşı.

B: Kapı hakkı ne verirsin, ne verirsin?

K: Arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun.

B: Bir sıçan, iki sıçan, üçte dolaba kaçan (Akandere, 2006, s. 71).

Şarkı sonunda bezirgânlar kollarının arasında kalan kervancıyı kenara çeker ve takma isimlerden birini seçmesini ister. Kervancı seçtiği takma isme sahip olan bezirgânın arkasına geçer. Tüm kervancılar oyunun ilk aşamasını tamamlayıp seçtikleri bezirgânın arkasına geçtikten sonra iki bezirgân sıkıca birbirinin elini tutar ve yere çizilen bir çizgiyi geçmemeye çalışarak iki grup birbirini çeker. Hangi grup çekme gücüyle diğer grubun çizgiyi geçmesini sağlarsa oyunu kazanmış sayılır (Baran, 1993; Toksoy, 2010).

Oyunu fiziksel gelişim açısından değerlendirdiğimizde, grupların oyun sonunda diğer grubu çekerek çizgiyi geçmelerini sağlamaya çalışmaları nedeniyle kol ve bacakların gerilmesi sonucu el, kol ve bacakları güçlendirdiği söylenebilir. Oyun sırasında organların eşzamanlı çalışması ve el- göz koordinasyonunu sağlama gibi beceriler dikkat çekmektedir. Aynı zamanda çizgiye sürekli dikkat etmek zorunda kalmaları odaklanabilme becerisi ve dikkat gelişimine yardımcı olur (Güneş ve Güneş, 2008).

- **El Sık-Selam Ver-Koş Oyunu:**

Hem kız hem erkek çocukları tarafından tercih edilen bu oyun en az beş oyuncu gerektirmektedir. Üzerine sınırlandırılacak bir alan çizilebilecek herhangi bir düz yerde oynanabilmektedir.

Oyun çocukların çizilen çerçevenin etrafına dizilmesi ve aralarından sayısmaca ile bir ebe seçilmesiyle başlar. Ebe seçilen çocuk çerçevenin etrafında dolaşır ve sırtı dönük olan diğer oyunculardan birinin sırtına dokunup aynı yöne doğru koşar. Ebenin sırtına dokunduğu çocuk ise ters yönde koşmaya başlamaktadır. Ebe ile karşılaştıkları noktada birbirleriyle el sıkışır ve selamlaşırlar. Ebe dokunduğu arkadaşının yerini kapmaya çalışırken, dokunulan arkadaş da ebenin yerini kapmaması için tekrar yerine dönmeyi hedefler. Ebe dokunduğu arkadaşının yerini kaparsa ebelikten kurtulur ve ebeliği ona devreder, tersi durumda ebe olmaya devam eder. Koşu aşamasında arkadaşına selam vermeyen çocuklar olması durumunda oyun durur ve başka çocuklar ile devam eder (Erçelik vd., 2011).

Oyun fiziksel gelişim açısından değerlendirildiğinde, çocukların kurallar doğrultusunda koşması ve durması, durma sırasında vücut dengesini koruması, koşarken belli bir çizgiyi takip etmesi ve komutla yön değiştirmesiyle büyük kas gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Dikkat, konsantrasyon ve enerji gerektiren bu oyun sinir sistemine de olumlu etkileriyle göze çarpmaktadır.

- **Saklambaç (Sobe) Oyunu:**

Hem evde hem de açık alanlarda, en az iki kişi ile oynanan oyun ebenin seçilmesiyle başlar. Ebe duvar ya da ağaç gibi bir yere yaslanarak gözlerini kapatır ve oyuncuların belirledikleri bir sayıya kadar yüksek sesle saymaya başlar. Ebe sayıya ulaşana kadar diğer oyuncular ebenin yaslandığı yerden uzaklaşarak ebenin onları bulmakta zorlanacağı bir yere saklanmaya çalışırlar. Ebe saymayı bitirdiğinde “Önüm, arkam, sağım, solum sobe. Saklanmayan ebe.” diyerek gözlerini açar. Diğer oyuncuları aramaya başlar ve bir oyuncuyu gördüğünde adını söyleyerek yaslanarak sayı saydığı yere dokunur. Adı söylenen oyuncu ebeden önce dokunmayı başarırsa sobelenmez. Ebe tüm oyuncuları bulduktan sonra sobelenen oyuncular kendilerine ebenin duyamayacağı şekilde birer takma isim bulurlar. Ebenin seçtiği takma isime sahip olan oyuncu ebe olur.

Saklambaç oyunu belli bir sürede belli bir mesafe gitme, vücudunu saklanılan yere göre şekillendirme, koşma gibi fiziksel beceriler gerektiren, saklanan oyuncuyu bulmak için dikkat, bulunmamak için vücut hareketlerine odaklanma gibi konsantrasyon geliştirici bir geleneksel çocuk oyunudur.

- **Beştaş Oyunu:**

İki kişi arasında oynanan beştaş oyunu için oyuncuların misket büyüklüğünde beş yuvarlak taş ihtiyacı vardır. Üç aşamadan oluşan oyunu kimin başlatacağına oyuncular tarafından karar verilir ve seçilen kişi beş taşı yere atar. Sonrasında yerdeki taşlardan birini havaya atar ve havadaki taş yere düşmeden hem yerden bir taşı hem de havadaki taşı yakalamaya çalışır. Taş yere düşmeden yakalayamazsa oyun dışı kalır, yakalarsa yerdeki iki taşı ve havadaki taşı yere düşmeden yakalamaya çalışır. Yerde taş kalmayana kadar oyun aynı şekilde devam eder. İkinci aşamada oyuncu parmaklarıyla bir köprü yapar ve diğer oyuncunun karar verdiği bir taşla temas ettirmeden tüm taşları köprünün altından geçirmeye çalışır. Üçüncü ve son aşamada ise oyuncu beş taşın hepsini birden havaya atar ve elinin tersiyle yakalamaya çalışır. Yakaladıklarını elinin tersiyle tekrar havaya atar ve bu defa avucuyla yakalamaya çalışır. Oyunun sonunda avucundaki taş sayısı kadar puan alır.

Beştaş oyunu tek elle atma, tutma, belli bir kuralla taşı hedeften geçirme gibi özellikleriyle nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapabilme becerisini geliştirir. Taşları toplama, yakalama gibi süreçleriyle de küçük kas gerektiren hareketleri yapmayı ve gelişimini desteklemeyi sağlar. Diğer oyunlarda olduğu gibi dikkat ve konsantrasyon bu oyunda da vazgeçilmez bir unsurdur.

3.4. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Geleneksel Oyunlar

Geleneksel çocuk oyunları çocukların fiziksel gelişimlerini destekleyen ve hareket ihtiyaçlarını karşılayan eğlenceli etkinliklerdir. Bu katkılarıyla okul öncesi eğitim programının amaçlarıyla paralel olarak yeniden ele alınmalı ve bu kültürel mirasın korunması sağlanmalıdır. Bu noktada eğitimcilere de önemli görevler düşmektedir. Geleneksel oyunların sağladığı fiziksel aktiviteler, eğitici işlevleri göz önünde bulundurularak planlanmalı ve eğitim sürecinde uygulanmalıdır. Çocukların dengeli ve sağlıklı gelişimi için okul öncesi eğitim sürecinin günlük rutininde daha çok geleneksel hareket oyunlarının kullanılması önemli olacaktır. Eğitimcilerin eğitim sürecinde geleneksel oyunları uygularken dikkat etmesi gereken noktalar aşağıda sıralanmıştır:

- Eğitimci oyunu çocuklara net bir şekilde açıklayarak ilgi çekici hale getirmeli, bilinçli ve istekli olarak oyuna katılımını sağlamalıdır.
- Çocukları oyun öncesi, oyun sırası ve oyun sonrasında gözlemlemeli, oyun sürecinin akışını, çocukların eylemlerini ve arkadaşlarına karşı tutumlarını değerlendirmelidir. Bu değerlendirme sonraki etkinlikler için yol gösterici olacaktır.
- Oyunun çocukların yaş, yetenek ve gelişim özelliklerine uygun olduğundan emin olmalıdır.
- Her çocuğun aktif olarak oyun sürecine katılımını sağlamalıdır.
- Oyun alanında tehlikeli materyaller ortadan kaldırılmalı, çocukların fiziksel olarak özgürce hareket etmesi sağlamalıdır.
- Açık havada oynanan geleneksel oyunlar planlanırken hava şartlarını göz önünde bulundurmalıdır.
- Eğitimci çocukları iyi tanımalı, oyunun içeriğine, kurallarına ve kazanımlarına hâkim olmalıdır.

- Oyunu çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirme ve uyarılma becerisine sahip olmalıdır.
- Geleneksel oyunların içeriğinde yer alan cesaret, dostluk, saygı, vatanperverlik, dürüstlük, takım olma gibi değerleri vurgulamalıdır.

Eğitmen uygulayacağı hareketli oyunu seçerken aşağıdaki ölçütleri göz önüne alabilir:

- Sağlıklı büyümeyi destekleyen, fiziksel olarak dayanıklılık, esneklik, denge ve hız becerilerinin kazandırılabilceği
- Farklı gelişim özelliklerine ve sağlık durumlarına sahip çocukların hepsinin katılabileceği
- Dikkat ve koordinasyon becerilerini geliştirilebileceği
- Kültür aktarımına katkıda bulunan geleneksel oyunlar tercih edilmelidir.

4. SONUÇ

Oyunlar, hayattaki engelleri aşma, çeşitli yeteneklerin farkına varma ve topluma uyum sağlama gibi beceriler için alıştırmalar içerir. Çocuklar oyun oynama sürecinde öz denetim, aktif hareket, beceri ve yetenekler geliştirir. Oyunların çocuklar üzerinde sadece fiziksel gelişimi değil, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleyici boyuta sahip olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Hareketli oyunlar, tüm boyutlarıyla çocukların gelişimine yardımcı olur. Sağlıklarını güçlendirir, çocukların dünya görüşlerini geliştirir, akranlar arasındaki dostlukları güçlendirir, birbirine saygı duymayı öğretir, yardımlaşma ve birlik olma gibi değerleri aşılar. Hareketli oyunlarının kökeni, özellikleri, oyun kuralları çok eski zamanlardan beri süregelen ve geleneksel oyunlar olarak kültürümüze geçmiştir. Okul öncesi eğitim sürecinde geleneksel oyunların kullanımının artırılması ve desteklenmesi hem kültürel mirasımızı korumak, hem de çocukların gelişimlerini doğru yönde desteklemek açısından önemli olacaktır. Eğitimcilerin geleneksel oyunların eğitim sürecinde kullanımını teşvik edecek hizmet içi eğitimlerin planlanması, bu oyunları eğitim sürecinin bir parçası hâline getirebilir. Anne babalar için geleneksel oyunları tanıtıcı broşürler hazırlanması, eğitimler verilmesi, anne-baba katımlı geleneksel oyun günleri düzenlenmesi oldukça etkili olacaktır. Şehirlerde ve okullarda geleneksel oyunların özgürce oynanabileceği ortamlar sağlanmalıdır. Her şeyin ötesinde oyunların birincil amacının, eğlenmeyi öğretmek olduğu unutulmamalıdır.

5. KAYNAKÇA

Acay, S. (2004). *Çocuk ezgileri*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Artan, İ., Alisinanoğlu, F., Yükçü, Ş. B., Uslu, A. E. I., İbiş, E., & Akay, D. (2017). Türkiye’de oyun sokakları üzerine bir inceleme: Ankara ve İstanbul örnekleri. *International E-Journal of Advances in Education*, 3(7), 87-99.

Athey, I. (1984). Contributions of play to development. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child’s play: Developmental and applied* (pp. 9-27). Hillsdal: Erlbaum.

Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Baran, M. (1993). *Çocuk oyunları*. Ankara: Kültür Bakanlığı -Çocuk Kitapları-.

Burrows, M. (2007). Exercise and bone mineral accrual in children and adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 305-312.

Dinç, M. (2012). Oyun sektöründe 29 yıl / 1983-2012. Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu. https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/sunumlar/turkiye_dijital_oyunlar_federasyonu.pdf adresinden erişilmiştir.

Durualp, E. (2009). *Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Eastman, W. (1997). Active living: Physical activities for infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 161-164.
- Erçelik, M. (2011). Türkiye’de oynanan geleneksel çocuk oyunları. Konya: http://gure.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/28/01/752379/dosyalar/2015_05/09050714_gelenekselocuk_oyunlari.pdf Erişim Tarihi: 25.02.2022.
- Gallahue, DL., & Donnely, F. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign: Human Kinetics.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Güneş, M., & Güneş, H. (2008). *Öğretmen ve öğrenciler için yaşayan çocuk oyunları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: Bezirgân başı örneği. *Journal of Turkish Studies*, 8(13), 885-896.
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tubitay Yayınevi.
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G., & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre*, 15(4), 179-190.
- Janz, K. F., Burns, T. L., Levy, S. M., Torner, J. C., Willing, M. C., Beck, T. J. et al. (2004). Everyday activity predicts bone geometry in children: The iowa bone development study. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(7), 1124-1131.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. Nur., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olan oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Kösa Topçu, A. (2008). *Görsel sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- NASPE (National Association for Sport and Physical Education). (2011). Active start: a statement of physical activity guidelines for children from birth to age 5, 2nd Edition. AAHPERD Publications, Oxon Hill, Md., (19.02.2022) <http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalGuidelines/ActiveStart.cfm>.
- Oliver, M., Schofield, G. M., & Schluter, P. J. (2010). Parent influences on preschoolers’ objectively assessed physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, (13), 403-409.
- Raitakari, O. T., Porkka, K. V., Taimela, S., Telama, R., Rasanen, L., & Viikari, J. S. (1994). Effects of persistent physical activity and inactivity on coronary risk factors in children and young adults: The cardiovascular risk in young Finns study. *American Journal of Epidemiology*, (140), 195-205.
- Sääkslahti, A., Numminen, P., Varstala, V., Helenius, H., Tammi, A., Viikri, J. et al. (2004). Physical activity as a preventive measure for coronary heart disease risk factors in early childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(3), 143-149.
- Sluss, D. J. (2015). *Supporting play in early childhood: Environment, curriculum, assessment*. Stamford, Connecticut: Cengage Learning.
- Strickland, E. (2004). Growing stronger with purposeful play. *Early Childhood Today/ Scholastic*, 19(2), Academic Research Library, 6.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. et al. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Uludağ Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Acta Turcica - Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 205-220.
- Tuncor, F. (2000). *Eğitici çocuk oyunları*. İstanbul: Esin Yayınları.

World Health Organization. (2004). *Global strategy on diet, physical activity and health*. Geneva: WHO.

Yavuzer, H. (1993). *Ana baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

6. EXTENDED ABSTRACT

Play, which is the natural learning environment of children since infancy, emerges as an important concept with its social, physiological and psychological dimensions, bearing traces of the child's inner lives such as emotions, interests and wishes, conflicts. When we look at the literature, it is seen that the game has very positive effects on physical, cognitive and language development as well as supporting social and emotional skills in children (Athey, 1984; Ginsburg, 2007; Scarlett, 2015). Considering the dimension that affects the whole life of the individual, the supportive dimension of the game should be especially addressed in the preschool period, which has a critical importance in terms of developmental periods.

This educational tool, which stands out with its contribution to all areas of development, will also be at the base of an education-teaching process organized by expert teachers. For this reason, it has been observed that game-based activities have been given more place in pre-school education institutions recently. Educational institutions should fulfill the necessary conditions, playgrounds and toys should have sufficient equipment in order to perform the basic social, emotional, physical, cognitive and language activities of preschool children. In this review article, the place of physical activities in the content of traditional games was examined, the importance of active games in the preschool period was mentioned, and the positive effects that could be seen on physical development by integrating traditional games into the education process were pointed out.

Studies examining the role of play in physical development indicate that it supports motor skills and physical flexibility (Şirin, 2011). While games such as jumping, crawling, climbing, running, catching, chasing, jumping rope require physical strength, they contribute to the strengthening of bone and muscle structure and the correct and proportional development of the body in children. Games such as dough, clay, water, sand, painting, cutting, sticking and playing with blocks, which require hand-eye coordination, are very important for small muscle development (Koçyiğit et al., 2007). When the games are played outdoors, the sun's rays meet the vitamin D needs of children, quality sleep and nutrition are supported with fresh air. The child, who learns to coordinate with the game and focus his attention, will have a more agile, strong, flexible and durable body over time. With balance games, it is learned to use power in the right place and at the right time. While children make positive contributions to their circulation, respiratory and digestive systems by acting, they accelerate their development by increasing the secretion of endocrine glands (Hazar, 1996). The positive effects of games based on physical activity on bone and joint structure, nervous system, circulatory system, large and small muscle systems are manifested in strength, quickness, mobility, endurance, coordination, flexibility and skill development (Tuncor, 2000).

It is seen that traditional games are mostly replaced by digital games and toys. However, traditional games are games that are based on strengthening interpersonal communication, that support creativity, that physical activities come to the fore, and that the participants can freely adapt the game according to their own wishes (Artan et al., 2017; Hazar et al., 2017; Sluss, 2015). These games, which are inherited from our ancestors, are of great importance for children to get to know our culture and adapt to it.

Preschool education institutions and teachers should take advantage of their cultural transfer and physical activity enhancing features by kneading traditional games in educational activities. While the child learns about the society, culture, values, customs and traditions in which he lives with these activities at school, he should also lay the foundations of a healthy life by contributing to his physical development. In this article, some examples of traditional children's games and their contributions to physical development are examined.

Traditional children's games are fun activities that support children's physical development and meet their movement needs. With these contributions, it should be reconsidered in parallel with the aims of the preschool education program and the protection of this cultural heritage should be ensured. At this point, educators also have important duties. The physical activities provided by traditional games should be planned considering their educational functions and should be applied in the education process. For the balanced and healthy development of children, it will be important to use more traditional movement games in the daily routine of the preschool education process. Planning in-service trainings that will encourage trainers to use traditional games in the education process can make these games a part of the education process. It will be very effective

to prepare brochures promoting traditional games for parents, to provide trainings, and to organize traditional game days with the participation of parents. Environments where traditional games can be played freely should be provided in cities and schools. Above all, it should be noted that the primary purpose of games is to teach to have fun.