



**BAYBURT  
UNIVERSITY**

# **JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY**

**VOL: 17  
ISSUE: 36  
YEAR: 2022  
ISSN: 1307-1076  
E-ISSN: 2687-3281**



**BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**36**

**CİLT: 17  
SAYI: 36  
YIL: 2022**

**İS**

**Sahibi**

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

**Yöneticisi**

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

**Baş Editör**

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

**Editör**

Dr. Öğr. Üyesi Kadir KAPLAN

**Yardımcı Editörler**

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLDEN

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

**Alan Editörleri**

Doç. Dr. Gürkan YILDIRIM

Doç. Dr. Emrah DOLGUNSÖZ

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK

Doç. Dr. Murat KUL

Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Kürşad KARA

Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KUZZEY

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

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

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

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

Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

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

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

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

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

Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)

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

Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

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

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

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

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

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

Doç. Dr. Suat TÜRKÖĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

**Owner**

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

**Management**

Professor Sedat MADEN (Dean)

**Editor-in-Chief**

Professor Sedat MADEN (Dean)

**Editor**

Asst. Professor Kadir KAPLAN

**Associate Editors**

Asst. Professor Bahadır GÜLDEN

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

**Editorial Boards**

Assoc. Professor Gürkan YILDIRIM

Assoc. Professor Emrah DOLGUNSÖZ

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK

Assoc. Professor Murat KUL

Assoc. Professor Yavuz DEĞİRMENCİ

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Kürşad KARA

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Asst. Professor Mehmet KUZZEY

**Editorial Advisory Board**

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

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

Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)

Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Professor Gülden UYANIK (Marmara University)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Hasan KAYA (Erciyes University)

Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

**İletişim/ Contact**

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, 69000 / BAYBURT e-mail: [bayef@bayburt.edu.tr](mailto:bayef@bayburt.edu.tr)

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

#### Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Dr. Hilal KARAOĞLU  
Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA  
Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL  
Arş. Gör. Dr. Okan YETİŞENSOY

#### Dil Sorumlusu

Arş. Gör. Gökçenur AKBOĞA  
Arş. Gör. Dr. Merve BÜYÜKADA  
Öğr. Gör. Muhammed ATMACA

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

#### Layout Editors

Res. Assist. Dr. Hilal KARAOĞLU  
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA  
Res. Assist. Mustafa ÖZGÖL  
Res. Assist. Dr. Okan YETİŞENSOY

#### Language Editor

Res. Assist. Gökçenur AKBOĞA  
Res. Assist. Dr. Merve BÜYÜKADA  
Lecturer Muhammed ATMACA

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

## Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2022 Cilt: 17, Sayı: 36

### Hakem Listesi

Prof. Dr. Adem İŞCAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin YAMAN	Bayburt Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut GÜN	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Şakir ÇINKIR	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Adil ÇORUK	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Ayça KARTAL	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram ARICI	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Elif TAŞLIBEYAZ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah BOYLU	İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç. Dr. Erol SÖZEN	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Gürsel GÜLER	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Hayri AKYÜZ	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail SARIKAYA	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Talat AYTAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki AKSU	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Derya ORHAN GÖKSÜN	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru YILMAZ İNCE	Isparta Uyg. Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feridun KAYA	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir KAPLAN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut BABACAN	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muharrem Kürşad YANGİL	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Musa KAYA	Bayburt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL  
Öğr. Gör. Dr. Cihat Burak KORKMAZ  
Dr. Emine ÇİFTÇİ  
Dr. Nesime ERTAN ÖZEN  
Dr. Serkan CENGİZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Millî Eğitim Bakanlığı  
Millî Eğitim Bakanlığı  
Millî Eğitim Bakanlığı

**İçindekiler**

Araştırma Makaleleri

1155-1173 Z Kuşağının Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlilikler: Bir Durum Çalışması

*Ayfer ŞAHİN Rabia ASAL ÖZKAN Büşra Nur TURAN*

1174-1206 COVID-19 Pandemisinde; Yönetici ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim, Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

*Aysun BAY DÖNERTAŞ Burcu AKKAYA Turan AKMAN ERKİLİÇ*

1207-1231 Türkçe Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Uygulamaları ve Yeterlilikleri

*Atilla DİLEKÇİ Halit KARATAY Kadir Vefa TEZEL*

1232-1262 Effect of Flipped Classroom Methodology on Listening Comprehension Skills of 6th Grade Students

*Mehmet Ali ÇALICI Talat AYTAN*

1263-1287 Investigation of the New Information Technologies and Software Course Curriculum in terms of the Elements of the Curriculum

*Cansu ÇAKA*

1288-1320 Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Dil Sorunları

*Efecan KARAGÖL Kürşat İLGÜN*

1321-1335 Dart Sporunun Dikkat Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

*Mutlu TÜRKMEN Mehmet YÖNAL*

1336-1367 Türkçe Eğitiminde Ana Fikir Öğretimine İlişkin Bir İnceleme

*Pınar KANIK UYSAL Emel BAYRAK ÖZMUTLU*

1368-1397 Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenlemeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

*Ebru BOZPOLAT Fatma ALEM*

1398-1425 Lisansüstü Eğitim Alan Türkçe Öğretmenlerine Göre Metin İşleme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

*Hasan Can GÜRİSOY Gürkan MORALI Ali GÖÇER*

1426-1438 Investigation of The Relationship Between Resilience, Self-Compassion, and Attachment Styles in Interpersonal Relationships in Married Individuals

*Merve ÇİMEN KOÇAK Eyüp ÇELİK*

1439-1472 Osman Çeviksoy'un Hikâyelerinin Türkçe Öğretim Programında Yer Alan On Kök Değer Açısından İncelenmesi

*Musa KAYA Şemsinur ARICI*

1473-1496 Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Afet Bilinci Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Okan YETİŞENSOY*

1497-1513 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ders Planlamaya Yönelik Öz Yeterlilik Algıları

*Aslı MADEN Mete Yusuf USTABULUT*

1514-1546 Perception of Foreign Students Learning Turkish on Their Willingness to Communicate in Turkish

*Muzaffer EKİNCİ Tuğrul Gökmen ŞAHİN Özcan BAYRAK*

Sistemik Derlemeler ve Meta Analiz

1547-1571 Matematik Eğitiminde Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi

*Ercan DEDE Ercan ÖZDEMİR*

## Z Kuşağının Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlilikler: Bir Durum Çalışması

Ayfer Şahin\*, Rabia Asal Özkan\*\*, Büşra Nur Turan\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 05/01/2022

Makale Kabul Tarihi: 31/07/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1053658

### Öz


*Bu çalışmanın amacı; Z kuşağı sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikleri sınıf öğretmeni, öğrenci ve veli görüşleri ile belirlemektir. Çalışmada; nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinde yaşayan 30 sınıf öğretmeni, 30 ilkokul öğrencisi ve 30 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, içerik analizine başvurulmuş analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenler, z kuşağının sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli mesleki yeterlilikler olarak; öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek, yenilik ve değişimlere açık olmak, güncel olayları takip etmek, sınıf yönetiminde başarılı olmak gibi becerileri ön plana çıkarmışlardır. İlkokul öğrencilerine göre z kuşağının sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli yeterlilikler; teknolojiyi etkili kullanmak ve yeterli alan bilgisine sahip olmaktır. Çalışmada, öğretmenlerin hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitimler düzenlenmesi önerilmiştir.*


**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yeterlilikleri, sınıf öğretmenliği, z kuşağı


## The Competencies Teachers of Generation Z: A Case Study

### Abstract

*This study aims; It is to determine the qualifications that Z generation primary school teachers should have with the opinions of the primary school teacher, students and parents. In the study; case study, one of the qualitative research methods, was used. Research study group consists of 30 primary school teachers, 30 primary school students and 30 parents of students living in Kayseri. In the study, data were collected through a semi-structured interview form. The data were analyzed using content analysis. According to the results of the research, the participating teachers, as the most critical professional qualifications that should be found in the primary school teachers of the z generation; They emphasized skills such as loving the teaching profession and children, being open to innovations and changes, following current events, and being successful in classroom management. According to primary school students, the most important qualifications that the primary school teachers of the z generation should*

\* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırşehir, Türkiye, asahin@ahievran.edu.tr ORCID: 0000-0001-9903-1445 

\*\* Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kayseri, Türkiye, rabiaasal@erciyes.edu.tr ORCID: 0000-0003-1371-6203 

\*\*\* Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kayseri, Türkiye, bnsahin@erciyes.edu.tr ORCID: 0000-0002-0026-0596 

**Kaynak gösterme:** Şahin, A., Asal Özkan, R., & Turan, B. N. (2022). Z kuşağının öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlilikler: Bir durum çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1155-1173.

*have; to use technology effectively and to have sufficient field knowledge. In the study, it is suggested to organize trainings to support the professional development of teachers so that they can keep up with the rapidly developing and changing world.*

**Keywords:** *Generation z, primary school teaching, teacher competencies*

## **Giriş**

Yaşanan siyasal ve toplumsal olayların tüm dünyayı yakından etkilediği, teknolojinin hızla geliştiği, bilgiye ulaşma yollarının her geçen gün farklılaştığı ve çeşitlendiği 21. yüzyılda değişim kaçınılmaz ve gereklidir. Nesiller de yüzyıllar içerisinde toplumsal yaşantılar, siyasal olaylar, çevresel etmenler ve teknolojik gelişmeler gibi sebeplerle değişime uğramaktadır. Bu farklılaşmalar tarihsel süreçte “kuşak” kavramı ile açıklanmıştır. Marshall’ a (1999) göre kuşak; bir toplum içerisinde yaşayan ve ortalama aynı yaş grubunda yer alan bireylerin oluşturduğu topluluktur. Adıgüzel, Batur ve Ekşili’ ye (2014) göre ise, birbirine yakın zaman periyotlarında doğmuş olup toplumsal ve iktisadi yapı hareketlerden etkilenen, belirli sosyal çevreye ait gruba kuşak adı verilir.

Bir kuşak içinde yer alan bireyler doğum yılları, içinde yaşadıkları toplum ve o topluma ait kültürel unsurlar, değer yargıları, davranış kalıpları gibi birçok açıdan benzerlik gösterirler. Dolayısıyla her bir kuşağın birbirinden farklılık gösteren nitelikleri, bakış açıları, olumlu ve olumsuz tarafları mevcuttur (Keleş, 2011). Geçmişten günümüze kuşaklar; aynı dönemde yaşayan, benzer toplumsal yaşantılar geçiren ve benzer kişilik özelliklerine sahip bireylerin oluşturdukları; sessiz kuşak (1900-1945 arasında doğan), bebek patlaması kuşağı (1945-1965 yılları arasında doğan), X kuşağı (1965-1980 yılları arasında doğan), Y kuşağı (1980-2000 yılları arasında doğan), Z kuşağı (2000-2010 yılları arasında doğan) ve son olarak alfa kuşağı (2010 yılı sonrası doğan) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Ayhün, 2013; Çetin & Karalar, 2016; Kavalcı & Ünal, 2016; Levickaite, 2010; Sterbenz, 2015; Twenge & Campbell, 2008). Bu sınıflandırma literatürde farklı zaman aralıkları ile yer almakla birlikte net bir ayırım bulunmamaktadır (Gürbüz, 2015).

1900-1945 arasında doğan sessiz kuşak; savaş kuşağı ya da gelenekseller olarak da adlandırılmaktadır. Dünyayı etkileyen büyük savaşlar yaşamış bu kuşaktaki bireylerin en genel özelliği geleneksel düşünce yapısına sahip olmalarıdır (Altunbak & Bıçak, 2018; Kyles, 2005). Sessiz kuşak bireyleri zorluklarla mücadele etmiş, yetersiz sağlık koşullarında, ekonomik zorluklar yaşamışlardır (Erden Ayhün, 2013).

Dünya üzerindeki savaşlar sonrasında dünyaya gelen bebek patlaması kuşağı; toplumları yeniden şekillendiren kuşaktır (Levickaite, 2010). Bu kuşaktaki bireyler; toplumsal konulara duyarlı (Strauss & Howe, 1991), özveri ile çalışan, içsel kontrol mekanizmasına sahip, işlerini önemseyen ve toplumsal menfaatleri kişisel menfaatlerinden önde tutan, idealist, tatminkâr, serinkanlı ve itaatkâr bireylerdir (Bourne, 2009; Smola & Sutton, 2002; Wallace, 2006). X kuşağı; bebek patlaması kuşağına oranla iş ortamında daha esnek ve özerk, kariyer yaşamları için gerekli olan



yeteneklerinin gelişimini önemseyen, otoriteyi sorgulayan, daha bireyci bir kuşaktır (Duvendack 2010; Reynolds, Stewart, MacDonald & Sischo, 2006; Smola & Sutton, 2002; Twenge et al., 2010). Y kuşağı; internet ve teknolojiyi aktif şekilde kullanabilen, iyimser, sosyal, takım çalışmasında aktif rol alabilen, sürekli değişim ve gelişim içinde olan bireylerdir (Barford, Hesterin, 2011; Susaeta et al., 2013; Sessa, Kabacoff, Deal & Brown, 2007).

Günümüzde sıklıkla adı geçen ve bu makaleye de konu olan 2000 sonrası dünyaya gelen Z kuşağı teknolojinin içine doğmuş bir kuşaktır. Bu kuşak; “internet kuşağı” (Oblinger & Oblinger, 2005), “dijital yerliler” (Prensky, 2001), “daima çevrimiçiler” (Levicate, 2010) olarak da adlandırılmaktadır. Erken yaşta eğitim almaya başlayan Z kuşağı, teknolojiyi zorlanmadan kullanan hatta teknoloji bağımlısı bireyler olarak anılırlar (Sessa vd., 2007). Bu kuşak bilgiye çabuk ulaşır, bilgiyi hızlı bir şekilde analiz eder ve yorumlar (Mishra, Sarkar & Singh, 2012). Karşılaştığı durumlar karşısında sıklıkla “Neden?” sorusunu sorar ve otoriteyi reddeder (Chester, 2002). Bireyselliğe önem veren bu kuşak, arkadaşları ile sosyal ilişkiler kurabilmektedir. Z kuşağı sosyal ilişkilerini genellikle çeşitli sosyal platformlar aracılığıyla sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanarak yürütmektedir. Bu kuşak genellikle giyilebilir, taşınabilir teknolojik cihazlarla (bilgisayar, İpod, akıllı telefon, MP3 çalar vb.) doğuştan iç içe olan bireylerdir (Bulgan & Göktaş, 2016; Reeves & Oh, 2008).

McCrimble’ a (2010) göre Z kuşağının anneleri, genellikle üniversite mezunu oldukları ve ileri yaşlarda anne olmayı tercih ettikleri için yaşça büyüklerdir. Z kuşağı çekirdek aile yapısında yetişen ve az kardeş sayısına sahip kuşaktır. Diğer kuşaklara göre eğitim hayatına daha erken yaşta başlayan bu kuşağın, daha ileri yaşta meslek hayatına atılacakları tahmin edilmektedir (Desai & Lele, 2017). Z kuşağının yaşam tarzı, düşünce yapısı ve normları diğer kuşaklara göre farklılık göstermektedir. Z kuşağının kendini ifade etme şekli, ebeveynlerine göre oldukça farklıdır. Sosyal medya üzerinden edindikleri arkadaşlıklar ve sosyal çevre Z kuşağı için oldukça önemlidir. Herhangi bir teknolojik cihazla günün büyük bir kısmını geçirebilmektedirler. Sosyal medyada görülmek, takip edilmek ve beğenilmek isterler. Diğer sosyalleşme biçimlerini genellikle tercih etmezler (Tari, 2011; Akt. Karadoğan, 2019). Yani Z kuşağı bireyleri arkadaşlarıyla yüz yüze sohbet etmek yerine sosyal medya kanallarını kullanarak sohbet etmeyi tercih ederler.

Z kuşağı neredeyse eğitimin tüm kademelerinde öğrenimlerine devam eden ve gelecekte toplumda farklı meslekleri icra edecek bireylerden oluşmaktadır (Kandemir, 2020). Bu bireylerin geçirdikleri yaşantılar, aldıkları eğitim ve gelecek beklentileri toplumların yarınlarının şekillenmesinde büyük önem taşımaktadır. Z kuşağı bireylerinin en iyi şekilde yetiştirilmeleri konusunda öğretmenler birinci dereceden sorumludurlar (Karadoğan, 2019). Dolayısıyla toplumun gelecekteki kodlarının belirlenmesinde öğretmenler büyük bir sorumluluk almaktadırlar. Günümüzde teknolojinin hızlı gelişmesi, bilgiye ulaşmanın her geçen gün daha kolay hale gelmesi nedeniyle öğretmenlerin her geçen gün kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri

kaçınılmazdır. Z kuşağının teknolojiyle iç içe olması, yaşam normlarının ve fikirlerinin farklı olması dolayısıyla da ilgi ve ihtiyaçlarının diğer kuşaklardan farklılık göstermesi nedeniyle bu kuşağa öğretmenlik yapan öğretmenlerin bu kuşağın beklentilerine cevap verebilecek yeterlilikte ve donanımda olması gerekmektedir.

Teknolojinin kucağına doğan ve toplumun geleceğini oluşturacak Z kuşağının; öz değerlerinden beslenen, millî ve manevi değerleri özümseyen, vatanını ve milletini seven, ahlaklı ve karakterli bireyler olarak yetiştirilebilmeleri tüm öğretmenlerin ortak hedefi olmalıdır. Z kuşağının millî ve manevi değerlerle donanmış, bu çağa ayak uydurabilen, bilim ve teknoloji üretmek bu çağa yön verebilecek nesiller olmaları konusunda öğretmenlerin bu çağın dinamiklerini yakalayabilmiş olmaları ise son derece önemlidir.

MEB 2017 öğretmen yeterliklerini belirlerken de benzer yönde bir vurgu yaparak sistem içerisindeki öğretmenlerin “millî, manevi ve evrensel değerleri gözeten, öğrencilerini tanıyan ve gelişimlerini destekleyen, iletişim becerisine sahip ve hitap ettiği kuşağın ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamını düzenleyen, bu kapsamda öğretim sürecini en iyi şekilde planlayabilen” yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). 2023 eğitim vizyonunda “bizden ama aynı zamanda bizden farklı” nesiller yetiştirmeye yapılan vurgu bu nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin belirlenen öğretmen yeterliliklerine sahip olması gerektiğini göstermektedir (MEB, 2018).

Günümüzde bu çağın öğrencisine öğretmenlik yapacak bireylerin yeterliliklerinin yeniden tanımlanmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışma bu ihtiyaca cevap aramak üzere planlanmıştır. Z kuşağı ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle ekonomi (Gümüş, 2020; Mercan, 2016), siyaset (Hafizoğlu, 2021, Öztürk Küçük & Toklu, 2020) sosyoloji (Çetin & Karalar, 2016); Taş, Demirdöğmez & Küçüköğlü, 2017) gibi farklı alanlarda yapıldığı, eğitim alanında (Karadoğan, 2019; Somyürek, 2014; Tunçşahin, Turan & Karadeniz, 2021) yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Kuşaklar ve sahip oldukları özelliklerin, ilgi ve ihtiyaçlarının bilinmesi, eğitimin doğru planlanması için bir ön koşuldur. Aynı kuşakta yer alan bireylerin genel olarak benzer özellikleri gösterdikleri düşünüldüğünde bu özelliklerin ortaya çıkarılması ve bu özelliklere uygun bir eğitim sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Çalışmanın eğitim sisteminin yürütücüsü olan öğretmenlere, öğretmen yetiştirme programlarının hazırlayıcılarına yol gösterici olma noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı Z kuşağına öğretmenlik yapan ve yapacak olan sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliliklerin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Öğretmen görüşlerine göre Z kuşağı öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler nelerdir?

- Öğrenci görüşlerine göre Z kuşağı öğretmenlerinde bulunması gereken öğretmen yeterlikleri nelerdir?
- Veli görüşlerine göre Z kuşağı öğretmenlerinde bulunması gereken öğretmen yeterlikleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve velilerin görüşlerine göre Z kuşağı öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; kontrol edilemeyen bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek için sistematik olarak verilerin toplandığı nitel araştırma desenidir. Durum çalışmaları ile bir durum ya da olayı ayrıntılı bir şekilde incelemek amaçlanır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Durum çalışması, daha çok nasıl ve niçin sorularına odaklanan, olayların kendi doğal çerçevesinde araştırıldığı çalışmalardır. Durum çalışmalarında olaylar bütüncül bir bakış açısıyla derinlemesine incelenir (Yin, 1984). Bu çalışmada Z kuşağı öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliliklerin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre derinlemesine betimlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 30 sınıf öğretmeni, 30 ilkokul öğrencisi ve 30 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin ulaşması kolay ve kendisine yakın bir durumu seçtiği örnekleme yöntemidir. Bu yöntem diğer yöntemlere kıyasla maliyet açısından avantajlı olmakla beraber araştırmanın daha hızlı ve pratik bir şekilde ilerlemesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Katılımcılara ait temel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Katılımcılara Ait Demografik Özellikler*

Katılımcılar	Cinsiyet	N
Sınıf öğretmeni	Kadın	17
	Erkek	13
İlkokul öğrencisi	Kadın	16
	Erkek	14
Veli	Kadın	18

Erkek

12

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 17 kadın, 13 erkek olmak üzere 30 sınıf öğretmeni; 16 kadın, 14 erkek olmak üzere 30 ilkokul öğrencisi ve 18 kadın, 12 erkek olmak üzere 30 velinin katıldığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama formunu hazırlamadan önce ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmış ve konuyla ilgili nitel, nicel ve karma desenli çalışmalar incelenmiştir. Hazırlanan soru için iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Verilen uzman görüşleri doğrultusunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanacak veriler için kullanılan görüşme formunun girişine Z kuşağının tanımı yapılarak hangi bireyleri kapsadığına ilişkin bilgi eklenmiştir. Bir sınıf öğretmeni, bir ilkokul öğrencisi ve bir veliye ön uygulama yapılmış elde edilen bilgiler ışığında görüşme formuna son hali verilmiştir. Sınıf öğretmeni, ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve veli görüşlerine göre Z kuşağı öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklerin belirlenmesi amacıyla hazırlanan bu formda aşağıdaki soru bulunmaktadır.

- Z kuşağına öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken öğretmen yeterliliklerinden en önemli gördüğünüz 10 özelliği önem sırasına göre maddeler halinde sıralayınız.

### Veri Toplama Süreci

Görüşme formun son hali sınıf öğretmenlerine, ilkokul öğrencilerine ve velilere uygulanarak görüşleri alınmıştır. Pandemi sürecinin olumsuz koşulları nedeniyle görüşme formu; akıllı telefon, bilgisayar gibi iletişim araçları aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Ayrıca çalışmaya ait alınan etik kurul izni katılımcılara sunularak katılımcılar bilgilendirilmiş ve velilerden izin alınmıştır. Yanıtlar yazılı bir şekilde internet ortamında toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanılan verilerin analizinde, içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi; araştırmada elde edilen verilerin birbirleriyle ilişkilendirilerek gruplandırılması ve yorumlanmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2015). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler çözümlenmiştir. Daha sonra çözümlenen veriler kendi içinde betimlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans değerleri bulunmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ) kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasında .82 tutarlılık olduğu

belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre .70 ve üstü tutarlılık oranı kodlayıcılar arası güvenilirliğin olduğunu göstermektedir. Belirlenen temalar ve alt temaların frekansları (f) tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır. Tablo açıklamalarında ise en sık tekrar eden yanıtla yer verilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Z kuşağı öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliliklerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve velilerin cevaplarının ve frekanslarının verildiği tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.

*Sınıf Öğretmenlerine Göre Z kuşağı Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlilikler*

Tema	Alt Tema	Kod	f		
Mesteki Yeterlilikler	Sınıf yönetimi	Sınıf yönetiminde başarılı olmak	9		
		Zamanı etkili kullanmak	5		
	21. yy becerileri	Yenilik ve değişimlere açık olmak	25		
		İletişim becerisine sahip olmak	13		
		İş birlikli çalışmak	7		
		Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak	3		
		Problem çözme becerisine sahip olmak	1		
		Anadilini etkili ve güzel kullanmak	1		
	Mesleki gelişim	Güncel olayları takip etmek	7		
		Araştırmayı sevmek	6		
		Kitap okumak	2		
		Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum	10		
	Kişisel Yeterlilikler	Bilişsel	Öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek	4	
			Öğrencilerine karşı ilgili olmak	4	
			Öğrencilerin gelişimlerini desteklemek	4	
Çevresine model olmak			4		
Duyuşsal		Okul iklimine uygun davranmak	3		
		Yaratıcı	4		
		İleri görüşlü	2		
		Lider	2		
		Entelektüel	2		
		Sabırlı	14		
		Empatik	14		
		Pozitif	10		
		Hoşgörülü	7		
		Sorumluluk sahibi	6		
		Sosyal	6		
Evensel ve ulusal değerlere sahip	5				
Saygılı	4				
Espritüel	4				
Adaletli	2				
Özverili	1				
Çalışkan	1				
Dürüst	1				
Vicdanlı	1				
Güvenilir	1				
A	1	3	Teknolojik alan bilgisi	Teknoloji etkili kullanmak	28

	Sosyal medya platformlarını derste etkili kullanmak	8
	STEM, kodlama, deney ve uygulama bilgisine sahip olmak	6
	Dijital oyunlara derslerde yer vermek	1
Pedagojik alan bilgisi	Yeterli alan bilgisine sahip olmak	10
	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak	6
	Öğrencilerin dikkatlerini çekmekte yeterli olmak	5
	Bireysel farklılıklara duyarlı olmak	5
	Zekâ oyunlarına derslerinde yer vermek	3
	Öğrenci merkezli olmak	2
	Serbest zaman etkinliklerine yer vermek	2
	Yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmak	1
	Farklı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmak	1

Tablo 2 incelendiğinde mesleki yeterlilikler teması altında sınıf yönetimi alt temasında en sık tekrar edilen görüşlerin sınıf yönetimi alanında başarılı olmak ( $f=9$ ), zamanı etkili kullanmak ( $f=5$ ) olduğu anlaşılmaktadır. 21. yüzyıl becerileri alt temasında yenilik ve değişimlere açık olmak ( $f=25$ ), etkili iletişim kurma becerisine sahip olmak ( $f=13$ ); mesleki gelişim alt teması altında güncel olayları takip etmek ( $f=7$ ), araştırmayı sevmek ( $f=6$ ); öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alt teması altında öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek ( $f=10$ ), öğrencilere karşı ilgili olmak ( $f=4$ ) olduğu görülmektedir. Kişisel yeterlilikler teması altında bilişsel yeterlilikler alt temasında en sık tekrar edilen görüşlerin yaratıcı ( $f=4$ ), ileri görüşlü ( $f=2$ ); duyuşsal yeterlilikler alt teması altında sabırlı ( $f=14$ ), empatik ( $f=14$ ) olduğu görülmektedir. Alan bilgisi yeterlilikleri teması altında teknolojik alan bilgisi alt temasında en sık tekrar eden görüşlerin teknolojiyi etkili kullanmak ( $f=28$ ), sosyal medya platformlarını derste etkili kullanmak ( $f=8$ ); pedagojik alan bilgisi alt temasında yeterli alan bilgisine sahip olmak ( $f=10$ ), farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak ( $f=6$ ) olduğu görülmektedir. Z kuşağının bireysel farklılıklarının ön plana çıkması, ilgi ve ihtiyaçlarının farklılaşması, daha hareketli ve enerjik olmaları gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin sınıf yönetiminde bazı problemler yaşadıkları ve bu yeterliğin mesleklerinde önemli olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Günümüzde bilginin hızla artışı, bu bilgi artışı ile ders içeriklerinin yoğunlaşması zamanı etkili kullanılmasını gerektirmektedir.

Tablo 3.

*İlkokul Öğrencilerine Göre Z Kuşağı Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlilikler*

Tema	Alt Tema	Kod	f
Mesleki Yeterlilikler	Sınıf yönetimi	Sınıf içinde daha esnek kuralları belirlemek	3
		Sınıf içinde saygı ve sevgi ortamı sağlamak	1
		Ses tonunu etkili kullanmak	1
		Öğrenciler hata yaptığında uygun şekilde uyararak	1
	21. yy becerileri	Etkili iletişim kurma becerisine sahip olmak	6
		İş birlikli çalışma becerisine sahip olmak	4
		Yenilik ve değişimlere açık olmak	2
	Mesleki gelişim	Güncel olayları takip etmek	1
		Z kuşağı bireylerinin özelliklerini bilmek	1

Kişisel Yeterlilikler	Öğretmenlik mesleğine karşı tutum	Öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek	10
		Öğrencileri ile gerektiğinde arkadaş olmak	1
		Teneffüste öğrenciler ile vakit geçirmek	1
		Öğrencileri okul içindeki etkinliklerde görev almasına teşvik etmek	1
		Farklı sınıflar ile etkinlikler düzenlemek	1
		Öğrencileri ile gerektiğinde arkadaş olmak	1
	Bilişsel	Araştırmacı	2
		Çözüm odaklı	1
		Entelektüel	1
		İleri görüşlü	1
	Duyuşsal	Adaletli	13
		Anlayışlı	7
		Sevecen	7
		Güler yüzlü	6
		Güvenilir	6
		Merhametli	6
		Sabırlı	6
		Disiplinli olmak	5
		Hoşgörülü	5
		Eğlenceli	4
Sıcakkanlı		4	
Mutlu		3	
Temiz ve düzenli		2	
İyi niyetli		2	
Fedakâr	2		
Dürüst	2		
Şakacı	1		
Kibar	1		
Sakin	1		
Rol model	1		
Azimli	1		
Teçrübeli	1		
Yetenekli	1		
Alan Bilgisi Yeterlilikleri	Teknolojik alan bilgisi	Teknoloji etkili kullanmak	5
		Derslerde dijital oyunlara yer vermek	1
	Pedagojik alan bilgisi	Yeterli alan bilgisine sahip olmak	12
		Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almak	7
		Öğrencilerin dikkatlerini çekmek	7
		Öğrenci merkezli olmak	7
		Öğrencilerine karşı ilgili ve duyarlı olmak	6
		Öğrencileri ilgileri doğrultusunda doğru şekilde yönlendirmek	6
		Öğrenciler anlayana kadar sabırla anlatmak	4
		Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak	3
		Derslerde oyunlara yer vermek	3
		Derslerde etkinliklere yer vermek	2
		Derslerde hikâye, masal vb. kullanmak	2
		Bireysel farklılıklara duyarlı olmak	2
Ödül ve ceza kullanmamak	1		
Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı oluşturmak	1		

Tablo 3 incelendiğinde mesleki yeterlilikler teması altında sınıf yönetimi alt temasında en sık tekrar edilen görüşlerin sınıf içinde daha esnek kurallar belirlemek (f=3), sınıf içinde sevgi ve saygı ortamı sağlamak (f=1) 21. yüzyıl becerileri alt temasında etkili iletişim kurma becerisine sahip olmak (f=6), iş birlikli çalışma becerisine sahip olmak (f=4); mesleki gelişim alt teması altında güncel olayları takip etmek (f=1), Z kuşağı bireylerinin özelliklerini bilmek (f=1); öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alt teması altında öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek (f=10), öğrencileriyle gerektiğinde arkadaş olmak (f=1) olduğu görülmektedir. Kişisel yeterlilikler teması altında bilişsel yeterlilikler alt temasında en sık tekrar edilen görüşlerin araştırmacı (f=2), çözüm odaklı (f=1); duyuşsal yeterlilikler alt teması altında adaletli (f=13), anlayışlı (f=7) olduğu görülmektedir. Alan bilgisi yeterlilikleri teması altında teknolojik alan bilgisi alt temasında en sık tekrar eden görüşlerin teknolojiyi etkili kullanmak (f=5), derslerde dijital oyunlara yer vermek (f=1); pedagojik alan bilgisi alt temasında yeterli alan bilgisine sahip olmak (f=12), öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almak (f=7) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

*Velilere Göre Z Kuşağı Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Özellikler*

Tema	Alt Tema	Kod	f	
Mesleki Özellikler	Sınıf yönetimi	Sınıf içinde daha esnek kurallar belirlemek	4	
		Disiplinli olmak	4	
		Sınıf yönetiminde başarılı olmak	2	
	21. yy becerileri	Yenilik ve değişimlere açık olmak	16	
		Etkili iletişim kurma becerisine sahip olmak	15	
		İş birlikli çalışmak	8	
		Eleştirel becerisine sahip olmak	7	
		Problem çözme becerisine sahip olmak	3	
		Girişimcilik becerisine sahip olmak	2	
		Anadilini etkili ve güzel kullanmak	1	
	Mesleki gelişim	Güncel olayları takip etmek	4	
	Öğretmenlik mesleğine karşı tutum	Öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek	12	
		Öğrencilere karşı ilgili olmak	4	
Kişisel Özellikler	Bilişsel özellikler	Yaratıcı	5	
		Entelektüel	2	
		Çok yönlü bakış açısı	1	
		Açık fikirli	1	
		Lider	1	
		Entelektüel	3	
		Meraklı	2	
		İyi bir gözlemci	1	
		Duyuşsal özellikler	Adaletli	10
			Sabırlı	10
			Hoşgörülü	7
			Güler yüzlü	7
			Merhametli	6
			Empatik	4
			Eğlenceli	3
Şakacı	3			
Saygılı	3			
Sosyal	2			
Özverili	2			



		İstikrarlı	1
		Duyarlı	1
		Doğaya karşı duyarlı	1
		Üretken	1
		Temiz	1
		Planlı	1
		Enerjik	1
		Anlayışlı	1
Alan Bilgisi Özellikleri	Teknolojik alan bilgisi	Teknoloji etkili kullanmak	19
		Sosyal medya platformlarını etkili kullanmak	6
		STEM, deney ve uygulama bilgisine sahip olmak	4
		Derslerde dijital oyunlara yer vermek	1
	Pedagojik alan bilgisi	Yeterli alan bilgisine sahip olmak	8
		Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almak	7
		Öğrencilere millî ve manevî değerleri aşılama	4
		Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmek	2
		Öğrencilerin dikkatini çekmek	2
		Öğrencileri kitap okumaya yönlendirmek	1
		Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak	1
		Dersleri günlük yaşam ile ilişkilendirmek	1

Tablo 4 incelendiğinde mesleki özellikler teması altında sınıf yönetimi alt temasında en sık tekrar edilen görüşlerin sınıf içinde daha esnek kurallar belirlemek (f=4), disiplinli olmak (f=4) 21. yüzyıl becerileri alt temasında etkili iletişim kurma becerisine sahip olmak (f=15), iş birlikli çalışma becerisine sahip olmak (f=8); mesleki gelişim alt teması altında güncel olayları takip etmek (f=4); öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alt teması altında öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek (f=12), öğrencilere karşı ilgili olmak (f=4) olduğu görülmektedir. Kişisel özellikler teması altında bilişsel özellikler alt temasında en sık tekrar edilen görüşlerin yaratıcı (f=5), entelektüel (f=2); duyuşsal özellikler alt teması altında adaletli (f=10), sabırlı (f=10) olduğu görülmektedir. Alan bilgisi özellikleri teması altında teknolojik alan bilgisi alt temasında en sık tekrar eden görüşlerin teknolojiyi etkili kullanmak (f=19), sosyal medya platformlarını etkili kullanmak (f=6); pedagojik alan bilgisi alt temasında yeterli alan bilgisine sahip olmak (f=8), öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almak (f=7) olduğu görülmektedir. Velilerin öğretmenlerden iş birlikli çalışma becerisine sahip olmasını beklemesi, öğrencinin eğitim hayatı boyunca okul aile iş birliğinin sağlanmasını, çocuklarının gelişimleri ile ilgili bilgi sahibi olmayı ve süreçte aktif rol almayı önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Z kuşağı öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliliklerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerine, ilkökul öğrencilerine ve velilere bu yeterliliklerin neler olduğu sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından içerik analizine tâbi tutulmuş ve “Mesleki Yeterlilikler”, “Kişisel Yeterlilikler” ve “Alan Bilgisi Yeterlilikleri” olmak üzere üç ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. Mesleki

yeterlilikler ana teması altında “Sınıf Yönetimi”, “21. yy. Becerileri”, “Mesleki Gelişim” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” alt temaları; kişisel yeterlilikler ana teması altında “Bilişsel Yeterlilikler” ve “Duyuşsal Yeterlilikler” alt temaları; alan bilgisi yeterlilikleri ana teması altında “Teknolojik Alan Bilgisi” ve “Pedagojik Alan Bilgisi” alt temaları bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliliklere ilişkin ilgili alan yazın incelendiğinde de genel olarak mesleki özellikler, kişisel özellikler, alan bilgisi özellikleri, tutum özellikleri gibi boyutların olduğu görülmektedir (Darling Hammond & Baratz Snowden, 2007; Küçükahmet, 1999; Peacock & Gates, 2000; Richardson & Stop, 1987; Stanton, 1985; Şahin, 2011; Şahin & Yiğitoğlu, 2018; Taşkaya 2012).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Z kuşağı öğretmenlerinde sınıf yönetiminde başarılı olmak, zamanı etkili kullanmak, yenilik ve değişimlere açık olmak, etkili iletişim kurmak, bireysel farklılıkları dikkate almak, güncel olayları takip etmek, öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek gibi mesleki yeterliliklerin bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2011) öğretmenlerde bulunması gereken en önemli mesleki özelliklerin derslerine planlı ve hazırlıklı gelmek, sınıf yönetiminde başarılı olmak ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamını düzenlemek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca MEB tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması ve mesleğini sevmesi gibi yeterlikler vurgulanmıştır (MEB, 2017). Elde edilen bulgulardan yola çıkarak Z kuşağı öğretmenlerinin sabırlı olması, empati becerisine sahip olması, pozitif olması, yaratıcı ve ileri görüşlü olması gibi kişisel özellikler taşımaları gerektiği tespit edilmiştir. Kellough (1997) ve Şimşek (2000) sınıf öğretmenlerinin sabırlı, hoşgörülü, anlayışlı, enerjik ve sevecen olma gibi kişilik özelliklerine sahip olmalarının öğrencilerin okula ve derslere karşı ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Z kuşağı öğretmenin teknolojiyi etkili kullanması, sosyal medya platformlarını derslerde etkili kullanması, yeterli alan bilgisine sahip olması ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eacute ve Esteve (2000) de kitle iletişim araçlarının ve bilgiye ulaşma yollarının her geçen gün çeşitlendiği bu çağda, sadece düz anlatım yöntemi ile ders işleyen öğretmenlerin öğrencinin dikkatini çekme ve motivasyonunu sağlamada yetersiz kalacağını dolayısıyla farklı teknolojik araç gereçleri ve öğretim yöntem tekniklerini kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerinde sınıf içinde daha esnek kurallar belirlemek, sevgi ve saygı ortamı oluşturmak, etkili iletişim kurma ve iş birlikli çalışma becerisine sahip olmak, öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek gibi mesleki yeterliliklerin bulunmasını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlilerinde de öğretmenlerin etkili iletişim kurma becerilerine sahip olması gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2017). Uygur ve Kanadlı (2020) öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden

kendilerini sevmelerini, dostça ve samimi iletişim kurmalarını ve sert sınıf disiplini kurmadan sevgi ile yaklaşmalarını bekledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin belirttikleri görüşlerden yola çıkarak öğretmenlerinin araştırmacı olmak, çözüm odaklı olmak, adaletli olmak, anlayışlı ve sevecen olmak gibi kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Taşkaya (2012) nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken özellikleri öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelediği çalışmasında öğretmenlerin anlayışlı, güler yüzlü ve sabırlı kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiğini belirlemiştir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerinden teknolojiyi etkili kullanmalarını, derslerde dijital oyunlara yer vermelerini, yeterli alan bilgisine sahip olmalarını ve kendi ihtiyaçlarını dikkate almalarını bekledikleri tespit edilmiştir. Renfro (2012) yapmış olduğu çalışmada, Z kuşağı bireylerinin öğretmeninden bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamlarını sunmasını beklediklerini belirtmiştir. Borich (1996) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almaları ve öğrencileri ile etkili iletişim kurmaları gerektiğini belirtmiştir. 21. yüzyıl becerilerine bakıldığında bireylerin etkili iletişim becerisine sahip olması, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanması, iş birliği içinde çalışabilmesi gibi becerilerin bulunması Z kuşağı öğrencilerinin öğretmenlerinde bu yeterliklerin bulunması gerektiğini düşünmesini destekler niteliktedir (Cansoy, 2018).

Velilerin görüşlerine göre Z kuşağı öğretmenlerinde yenilik ve değişimlere açık olmak, etkili iletişim kurma ve iş birlikli çalışma becerisine sahip olmak, öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek ve sınıf içinde daha esnek kurallar belirlemek gibi mesleki yeterliliklerin bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin öğretmen ve okulla ilgili olumlu görüşlere sahip olmaları öğrencileri okulu sevmeye ve okul kurallarına uymaya noktasında olumlu yönde etkilemektedir. Jones ve Jones (1995) öğretmenler ile iletişim ve iş birliği halinde olan anne ve babaların çocukları okula teşvik ettiğini ve okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde velilerin Z kuşağı öğretmenlerinin adaletli, sabırlı, hoşgörülü, yaratıcı ve entelektüel olmaları gibi kişisel özellikler; teknolojiyi etkili kullanmaları, yeterli alan bilgisine sahip olmaları, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almaları ve sosyal medya platformlarını derslerinde etkili kullanmaları gibi alan bilgisi özelliklerine sahip olmalarını bekledikleri tespit edilmiştir. 2023 eğitim vizyonunda da öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alarak, çocuklara sevgi ve şefkat ile yaklaşmaları gibi yeterliklere sahip olmasına vurgu yapılması çalışma bulguları destekler niteliktedir (MEB, 2018). Şahin (2011) de sınıf öğretmenlerinin yeterli alan bilgisine sahip olması ve bildiklerini öğrencilere aktarabilmesinin öğretmenlerde bulunması gereken en önemli alan bilgisi özelliklerden olması gerektiği belirlemiştir. Hazır Bıkmaz ve Güler (2002) sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklere ilişkin veli görüşlerini aldıkları çalışmalarında, velilerin sınıf öğretmenlerinden daha çok sevecen, hoşgörülü ve merhametli olmak gibi kişilik özelliklerine sahip olmalarını beklediklerini sonucuna

ulaşmışlardır. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Öğretmenlerin mesleki beceri kazanmaları için lisans eğitiminde aldıkları pedagojik formasyon derslerinin içerikleri zenginleştirilebilir.
- Eğitim fakültelerine öğrenci seçerken merkezi sınava ek olarak mülakat sınavı ile öğretmen adaylarının kişisel özellikleri de dikkate alınarak seçim yapılabilir.
- Öğretmenlerin hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitimler (STEM, robotik kodlama, dijital oyun vb.) düzenlenebilir.
- Z kuşağını tanımaya ve anlamaya yönelik öğretmen ve öğrenci iş birliğini gerektiren eğitimler planlanabilir.
- Z kuşağı özellikleri dikkate alınarak Millî Eğitim Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı iş birliğinde öğretim programları ve ders materyalleri hazırlanabilir.
- Bu çalışma sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve veliler ile yürütülmüştür. Gelecekteki çalışmalar farklı örneklem grupları ile yapılabilir.
- Bu çalışmada Z kuşağı öğretmenlerinde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Gelecekteki çalışmalarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin özellikleri belirlenebilir.

### **Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın etik kurul izni, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 25.05.2021 tarihinde “252” başvuru numarası ile alınmıştır. Kurul tarafından araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yazarlar arasında hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, O., Batur, H. Z., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 165-182.
- Barford, I. N., & Hester, P. T. (2011). *Analysis of generation Y workforce motivation using multi attribute utility theory*. Virginia: A Publication of the Defense Acquisition University.
- Borich, G. D. (1996). *Effective teaching methods*. (3rd ed.). Prentice-hall.
- Bourne, B. B. (2009). *Phenomenological study of response to organizational change: baby boomers, generation X, and generation Y* (Thesis Number: 3357438) [Unpublished PhD Thesis], University of Phoenix.

- Bulgan, G., & Gökteş, P. (2016). X, Y ve Z kuşağı engellilerinin turizme erişilebilirliğinin karşılaştırılması. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 24–48.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Chester, E. (2002). *Employing generation why?*. Tucker House Books.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157- 197.
- Darling Hammond, L., & Baratz Snowden, J. (2007). A good teacher every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Desai, S. P., & Lele, V. (2017). Correlating internet, social networks and workplace- a case of generation Z students. *Journal of Commerce & Management Thought*, 8(4), 802–815. <https://doi.org/10.5958/0976-478X.2017.00050.7>
- Duvendack, C. M. (2010). *Correlaton of work-life balance decisions of different generations of physicians* (Thesis Number: 28326957 [Unpublished PhD Thesis], Capella University.
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The Transformation of the teachers' role at the and of the Twentieth century: New channels for the future. *Educational Review*. 52(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/713664040>
- Erden Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*. 2(1), 93-112.
- Gümüş, N. (2020). Z kuşağı tüketicilerin satın alma karar tarzlarının incelenmesi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 15(58), 381-396. <https://doi.org/10.19168/jyasar.572987>
- Gürbüz, S. (2015). Kuşak farklılıkları: Mit mi, gerçek mi?. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 39-57. <https://doi.org/10.18394/iid.80342>
- Hafizoğlu, Y. (2021). Z kuşağı seçmen davranışları. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 141-164. <https://doi.org/10.52974/jena.1035189>
- Hazır Bıkmaz, F., & Güler, D. S. (2002). Velilerin sınıf öğretmenlerinden beklentileri ve sınıf öğretmenlerinin bu beklentilere uygunluğu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 445-472.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1995). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments for all students*. (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Kandemir, B. (2020). Değişen işgücü piyasası ve işin geleceği: Türkiye İş Kurumu için öneriler <https://media.iskur.gov.tr/42497/begum-kandemir.pdf> adresinden 20.06.2022 tarihinde alındı.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-41. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.597636>
- Kavalcı, K., & Ünal, S. (2016). Y ve Z kuşaklarının öğrenme stilleri ve tüketici karar verme tarzları açısından karşılaştırılması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 1033-1050.
- Kellough, R. D. (1997). *A Resourch guide for teaching: K-12* (4th ed.). Prentice-hall
- Küçükahmet, L. (1999). *İdeal bir öğretmen nasıl davranır? (Öğretmenlik mesleğine giriş)*. Alkım Yayınevi.
- Kyles, D. (2005). Managing your multigenerational workforce. *Strategic Finance*, 87(6), 53-55.

- Levickaite, R. (2010), Generations X Y Z: How social networks form the concept of the world without borders the case of lithuania. *Limes Cultural Regionalistics*, 3(2), 170-183. <https://doi.org/10.3846/limes.2010.17>
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- McCrindle, M. (2010). Management: Generation y at work: Part 2: A snapshot of emerging leaders. *Keeping Good Companies*, 62 (9), 566–569.
- Mercan, N. (2016). X, Y ve Z kuşağı kadınların farklı tüketim alışkanlıklarının modern dünyada inşa edilmesi. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 59-70.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%9Fitim%20Vizyonu.pdf)
- Mishra, R. K., Sarkar, S., & Singh, P. (2012). *Today's HR for a sustainable tomorrow*, Allied Publishers.
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Is it age or it: First steps toward understanding the net generation. Retrieved October 01, 2021, from <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/it-age-or-it-first-steps-toward-understanding-net-generation>
- Öztürk Küçük, H., & Toklu, İ.T. (2020). Seçimlerde oy verme davranışını ne etkiler? Z kuşağı üzerine bir araştırma, *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(5), 4546-4574. <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v8i5.1679>
- Peacock, A., & Gates, S. (2000). Newly qualified primary teachers perceptions of the role of text material in teaching sciences. *Research in Science & Technological Education*. 18(2), 155-171. <http://dx.doi.org/10.1080/713694982>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Reeves, T.C., & Oh, E. (2008). *Generational differences, in handbook of research on educational communications and technology*, (3th ed.), J.Michael Spector, M.David Merrill, Jeroen Van Merriënboer, Marcy P.Driscoll (Eds.), Taylor&Francis Group.
- Renfro, A. 2012, Meet Generation Z. Retrieved October 12, 2021, from <http://www.gettingsmart.com/2012/12/meet-generation-z/>
- Reynolds, J., Stewart, M., MacDonald, R., & Sisco, L. (2006). Have adolescents become too ambitious? High school seniors' educational and occupational plans, 1976 to 2000. *Social Problems*, 53(2), 186-206. <https://doi.org/10.1525/sp.2006.53.2.186>
- Richardson, J., & Stop, P. (1987) *Becoming a primary teacher*. First Published.
- Sessa, V. I., Kabacoff, R. I., Deal, J., & Brown, H. (2007). Generational differences in leader values and leadership behaviors. *The Psychologist-Manager Journal*, 10(1), 47–74. <https://doi.org/10.1080/10887150709336612>
- Smola, K. W., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium, *Journal of Organizational Behavior*, 23(4), 363–382. <https://doi.org/10.1002/job.147>
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80. <https://doi.org/10.17943/etku.88319>
- Stanton, H., (1985). What makes a good teacher? Education news, Australian education index,19.
- Sterbenz, C. (2015). Here's who comes after Generation Z and they'll be the most transformative age group ever. Retrieved October 12, 2021, from <https://www.businessinsider.com/generation-alpha-2014-7-2>

- Susaeta, L., Pin, J.R., Idrovo, S., Bellizon, M.J., Espejo, A., Gallifa, A., Aguirre, M., & Avila Pedrozo, E. (2013). Generation or culture? Work attitude drivers: an analysis in Latin America and Iberian countries. *Cross Cultural Management*, 20(3), 321-360.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, M., & Yiğitoğlu, A. (2018). Öğretmen adaylarına göre etkili bir öğretilimde bulunması gereken özellikler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 248-260.
- Şimşek, A. (2000). *Eğitim iletişimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M., & Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.370345>
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretilimde bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Tunç Şahin, C., Turan, S., & Karadeniz, O. (2021). X, Y ve Z kuşaklarının eğitim, öğretmen, öğrenci algıları. *International Journal of Society Researches*, 18(43), 6295-6327. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.948789>
- Twenge, J.M., & Campell S.M. (2008). Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 862-877. <https://doi.org/10.1108/02683940810904367>
- Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., & Lance, C. E. (2010). Generational Differences in Work Values: Leisure and Extrinsic Values Increasing, Social and Intrinsic Values Decreasing. *Journal of Management*, 36(5), 1117-1142. <https://doi.org/10.1177/0149206309352246>
- Uygur, M., & Kanadlı, S. (2020). İyi sınıf öğretmeni özelliklerine yönelik öğrenci öğretmen ve veli görüşler: Bir temel nitel çalışma. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-39. <https://doi.org/10.32329/uad.704896>
- Wallace, J. (2006). Work commitment in the legal profession: A study of baby boomers and generation Xers. *International Journal of the Legal Profession*, 13(2), 137-151. <https://doi.org/10.1080/09695950600961293>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K., (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

### Extended Abstract

Generation Z, who was born in the lap of technology and will create the future of society; It should be the common goal of all teachers to be educated as individuals who are nourished by their core values, assimilate national and spiritual values, love their homeland and nation, and have high moral character and character. Teachers need to be able to catch up with the dynamics of this age so that Generation Z is the generation that is equipped with national and spiritual values, can keep up with this age, and can lead this age by producing science and technology.

Today, there is a need to redefine the characteristics of the individuals who will teach the students of this age. This study is planned to seek an answer to this need. When the studies on the Z generation are examined, it is seen that the studies are generally done in different fields such as economy, politics, and sociology, and the

studies in the field of education are not sufficient. Knowing the generations and their characteristics, interests, and needs is a prerequisite for the correct planning of instruction. Considering that individuals in the same generation generally show similar characteristics, it is necessary to reveal these characteristics and create an education system suitable for them. It is thought that the study will contribute to the teachers who are the executives of the education system and to the preparers of teacher training programs. The purpose of this study is to determine the qualifications that should be found in primary school teachers who will teach the Z generation according to the opinions of teachers, students, and parents.

In this study, case study, one of the qualitative research methods, was used. Case study; It is a research method for obtaining and examining in-depth information about an uncontrollable subject. The research study group consists of 30 primary school teachers, 30 primary school students, primary school teacher, and 30 parents. While determining the study group to participate in the research, an easily accessible case sampling method was used. Easily accessible case sampling; It is a sampling method in which the researcher chooses a situation that is easy to reach and close to him. In this study, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. The content analysis method was used in the study. Content analysis; is the grouping and interpretation of the data obtained in the research by associating them with each other. In the research, the data obtained in the semi-structured interview form were analyzed. Then, the analyzed data was described in itself, and themes were created. Frequency values were found by digitizing the obtained data.

The answers given by the participants were subjected to content analysis by the researchers, and it was determined that they were gathered under three main themes: "Professional Characteristics", "Personal Characteristics" and "Field Knowledge Characteristics". "Classroom Management" under the main theme of professional characteristics, "21. Century Skills", "Professional Development" and "Attitude towards Teaching Profession" sub-themes; "Cognitive Characteristics" and "Affective Features" sub-themes under the main theme of personal characteristics; Under the main theme of content knowledge features, there are sub-themes "Technological Content Knowledge" and "Pedagogical Content Knowledge".

When the relevant literature is examined regarding the characteristics that primary school teachers should have, it is seen that there are dimensions such as professional characteristics, personal characteristics, content knowledge characteristics, and attitude characteristics in general. According to the opinions of the primary school teachers, it was concluded that the teachers teaching the Z generation should have professional features such as being successful in classroom management, using time effectively, being open to innovations and changes, communicating effectively, following current events, and loving the teaching profession and children. According to the findings obtained from the research, it was concluded that primary school



students expect their teachers to have professional characteristics such as determining more flexible rules in the classroom, creating an atmosphere of love and respect, having the ability to communicate effectively and collaboratively, and to love the teaching profession and children. According to the parents' opinions, it was concluded that the teachers teaching the Z generation should have professional characteristics such as being open to innovations and changes, having effective communication and collaborative working skills, loving the teaching profession and children, and determining more flexible rules in the classroom. The fact that parents have positive opinions about the teacher and the school affects the students positively regarding liking the school and obeying the school rules.

In line with the results obtained in the study, it has been suggested that the content of the pedagogical formation courses taken in undergraduate education should be enriched for teachers to gain professional skills, and the selection should be made by considering the personal characteristics of the teacher candidates, in addition to the central exam.

# COVID-19 Pandemisinde; Yönetici ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim, Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

Aysun Bay Dönertaş\*, Burcu Akkaya\*\*, Turan Akman Erkılıç\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 20/07/2022

Makale Kabul Tarihi: 17/08/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1145922


## Öz


İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin, COVID-19 pandemisinde; “uzaktan eğitim”, “uzaktan eğitimde öğretmen” ve “uzaktan eğitimde öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen 53’ü yönetici, 166’sı öğretmen toplam 219 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların metaforik algıları yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile belirlenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına katılımcıların metaforik algılarının her üç kavramda da “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki ana kategoriye ve bu kategoriler altında alt kategorilere ayrıldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların “uzaktan eğitim” ve “uzaktan eğitimde öğrenci”ye ilişkin metaforik algıları çoğunlukla olumsuzdur. Buna karşılık her iki katılımcı grubunda “uzaktan eğitimde öğretmen”e ilişkin metaforik algılar ise çoğunlukla olumludur. Araştırma bulgularına dayalı olarak; uzaktan eğitim sürecini daha etkili, etkileşimli kılabilecek ve kolaylaştıracak uygulamaların planlanması, uzaktan eğitim sürecinin etkili yönetilmesine dönük öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi, uzaktan eğitimde öğrenciyi daha aktif kılacak uygulamaların hayata geçirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.


**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, metafor, metaforik algı, pandemi, uzaktan eğitim

## In the COVID-19 Pandemic; Metaphorical Perceptions of Administrators and Teachers on the Concepts of Distance Education, Teacher and Student

### Abstract

\* Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni, Eskişehir, Türkiye, [aysunbay@gmail.com](mailto:aysunbay@gmail.com), ORCID: 0000-0003-1219-7181 

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Eskişehir, Türkiye, [akkaya.eyt@gmail.com](mailto:akkaya.eyt@gmail.com), ORCID: 0000-0002-4571-9065 

\*\*\* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, [terkilic@anadolu.edu.tr](mailto:terkilic@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-2507-2663 

**Kaynak Gösterme:** Bay-Dönertaş A., Akkaya B. & Erkılıç T. A. (2022). Covid-19 pandemisinde; yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1174-1206.

*This qualitative study was designed to reveal the metaphorical perceptions of primary school administrators and teachers about the concepts of "distance education," "teacher," and "student" during the COVID-19 pandemic. The study group consists of 219 participants, with 53 administrators and 166 teachers chosen using maximum diversity sampling. To ascertain the participants' metaphorical perceptions, a semi-structured interview form was used. The content analysis method was used to analyse the data. According to the findings of the study, participants' metaphorical perceptions are divided into two major categories: "positive" and "negative" in all three concepts and subcategories under these categories. Both participant groups have mostly negative metaphorical perceptions of "distance education" and "distance education students." On the other hand, both participant groups have mostly positive metaphorical perceptions of "distance education teachers." Based on the research findings; suggestions were made to plan the applications that will make the distance education process more effective, interactive and easier, to improve the professional skills of the teachers for the effective management of the distance education process, and to implement the practices that will make the student more active in distance education.*

**Keywords:** COVID-19, metaphor, metaphorical perception, pandemic, distance education

## Giriş

COVID-19 pandemisinin şimdiye kadar karşılaşılan en zorlu salgın olduğunu söylemek mümkündür. 30 Ocak 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) COVID-19'u halk sağlığı acil durumu ilan etmiş, tüm ülkelere toplanma çağrısında bulunmuştur. DSÖ; virüsü test etme, hastaların tedavisi, halkın bilgilendirilmesi ve daha fazla vaka için hazırlıklı olma gibi konularda ülkelere tavsiyelerde bulunmuştur (WHO, 2020). Bu tavsiyeler ışığında vaka sayılarını kontrol altına almak amacıyla dünya genelinde ülkelerin çeşitli önlemler aldığı görülmüştür. Salgındaki bulaş riskini azaltmak amacıyla dünyanın birçok yerinde okullarda yüz yüze eğitim etkinliklerine ara verilmiştir.

Salgın sürecinde Türkiye'de 2019-2020 eğitim öğretim yılı etkinlikleri 30 Mart 2020 tarihinden eğitim öğretim yılı sonuna kadar uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. İlkokullarda 2020-2021 eğitim öğretim yılı etkinlikleri; 31 Ağustos 2020 tarihinde uzaktan eğitim yoluyla başlamış, aşamalı geçiş planı doğrultusunda eğitim etkinlikleri hibrit (iki gün yüz yüze, diğer günler uzaktan) olarak planlanmış, 30 Kasım 2020 ile 1 Mart 2021 tarihleri arasında yeniden uzaktan eğitime geçilmiştir. 1 Mart 2021 ile 10 Nisan 2021 tarihleri arasında ilkokullarda eğitim öğretim etkinlikleri hibrit olacak şekilde yeniden başlamış, COVID-19 vaka sayılarındaki artış nedeniyle 1 Haziran 2021 tarihine kadar yeniden uzaktan eğitime geçilmiştir. 2 Haziran 2021 tarihinden eğitim öğretim yılı sonuna kadar eğitim öğretim etkinlikleri hibrit olacak şekilde sürdürülmüştür (MEB, 2021). Eğitim öğretimin uzaktan yürütüldüğü süreçte dersler MEB tarafından kurulan Eğitim

Bilişim Ağı (EBA) ile Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu işbirliği ile kurulan TRT-EBA İLKOKUL tv kanalı üzerinden yürütülmüştür (EBA, 2021; TRT, 2021).

Salgının seyrine göre eğitim öğretim etkinliklerinin farklı senaryolarda sürdürülmesi; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin daha önce karşılaşmadıkları yeni durumları deneyimlemelerini de beraberinde getirmiştir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler salgın sürecinde; teknolojik yeterliklerini geliştirme, etkileşimli kaynaklara sahip olma, kullanıcı dostu bir eğitim platformundan yararlanabilme, psikolojik iyi olma halini sağlama gibi ihtiyaçlarının olduğunu (Alan, 2021), derse hazırlığın zaman aldığını, öğrencilerin dikkatini toplamakta zorlandıklarını, sayısal derslerin öğretiminde zorlandıklarını, dersleri heyecanla beklediklerini (Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık & Doğrukök, 2020) ifade etmişlerdir. Ayrıca Kavrayıcı ve Kesim (2021) tarafından yapılan başka bir araştırmada; COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin fiziki, bilgilendirici ve üretime katılma boyutlarında önlemler aldıkları tespit edilmiştir. Adı geçen araştırmada okul müdürleri; öğretmenlerin tamamına çevrimiçi ders tanımlayamamalarının öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine katılımını olumsuz şekilde etkilediğini, ayrıca bazı sınıflarda çevrimiçi ders olmamasının öğretmen-öğrenci etkileşimini azalttığını ve özellikle birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde duygusal boşluklar yarattığını ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin görüş ve metaforik algıların ortaya konulduğu çalışmaların uzaktan eğitim etkinliklerinin daha etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesinde önemli rol oynayacağı bir gerçektir. Benzer şekilde bu çalışmalar öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin ihtiyaca göre yürütülmesinde daha etkili planlamaların gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Nitekim Akkaya (2021) metaforlara yönetim, tıp, mühendislik, eğitim ve daha birçok alanda rastlamanın mümkün olduğunu belirtmiş ve özellikle eğitim alanında yapılandırıcı eğitim yaklaşımının ön plana çıktığı günümüzde somuttan soyuta, bilinenen bilinmeyene doğru ilerleyerek öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla düzenlenen eğitim durumlarında başvurulan ilk araçlardan birinin metafor olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca araştırmacı; öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesi ve mesleki yeterliklerin kazandırılması, mesleğe dair algılarının tespit edilmesi ve algılarının farkına varmalarının sağlanması gibi konularda da metaforların yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim algılarının metaforlarla belirlendiği (Kaban, 2021), farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencileriyle kurdukları iletişimin ve verdikleri ödevlerin metaforlar yoluyla değerlendirildiği (Kazu, Bahçeci, Kurtoğlu & Yalçın, 2021), uzaktan eğitime ilişkin ilkökul öğretmen görüşlerinin nitel araştırma yöntemiyle incelendiği (Demir & Özdaş, 2020), farklı sınıf seviyelerinde derse giren öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin nitel araştırma yöntemiyle

incelendiği (Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık & Doğrukök, 2020) çeşitli araştırmalara rastlanmıştır.

Dilde hâlihazırda var olan kelimelerle bir nesneyi, bir olayı ya da olguyu anlatmak bazen mümkün olmamaktadır. Ayrıca insanoğlu; duygularını, düşüncelerini, hayallerini estetik değer katarak ortaya çıkardığı edebi ürünlerde de anlatımı renklendirmek, ona ahenk katmak ve süslü söz söylemek ihtiyacı duymaktadır. Bunların dışında günlük yaşamda kullanılan dilde de daha anlaşılır olmak, daha somut ifadelerle yer vermek, bilinmeyi tarif etmeye çalışmak çabalarına da her zaman rastlamak mümkündür. Tüm bu amaçları gerçekleştirebilmek ereğiyle başvuru en sık yöntemlerden biri benzetme/aktarım yapmaktır. Metafor olarak da adlandırılan bu ifadeler; bir fenomenin ya da bir nesnenin bilinen kelimelerle ifade edilerek betimlenmesini ve bu yolla somutlaştırılmasını, görünür hale getirilmesini ve anlaşılmasını sağlamaktadır (Akkaya, 2021).

Eğitim uygulamalarının mevcut durumunu anlama ve araştırmada, metaforların araç olarak kullanıldığı bilinmektedir (Balcı, 2010, 142). Yunanca “Metapherin” kelimesinden türetilmiş olan “aktarım” anlamına gelen metafor, *meta* (değiştirmek) ve *pherein* (taşımak) sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Metafor, bir kelimeyi veya kelimenin tam olarak belirtmediği bir şeyi tanımlamak için kullanılan bir konuşma şeklidir (McGlone, 2007, 109; Levine, 2005, 172). İngilizce bir kelime olan “metafor” (metaphor), Türkçede “benzetme, eğretileme”, eski Türkçede “meczaz”, Arapçada “istiare” kelimeleriyle karşılanmaktadır. Metafor; bir şeyi veya bir fikri ona çok benzer niteliklere sahip başka bir şey ile “gibi”, “benzer” sözcüklerini kullanmaksızın istenen tanımlamayı yapmak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak için kullanılan sözcük ya da sözcük kümesidir (Aydın, 2006, 10). Balcı’ya (2010, 142) göre metafor “kelimelerin gerçek anlamları dışında başka anlamlarda kullanılmaları”dır.

Metafor kavramına ilişkin ilk çalışmalar Aristoteles’in M.Ö. 350 yılında yazdığı “Poetics”, “Poetika” adlı eserinde görülmektedir. Eserin Türkçe çevirisinde metafor “eğretileme” olarak, “türden çeşide, çeşitten türe, çeşitten çeşide bir kaymayla ya da bir benzeşim ilişkisi içinde bir adın, başka bir şey için kullanılması” şeklinde ifade edilmektedir (Aristoteles, 2007, 41). Metafora ilişkin bir diğer ifade Keklik (1984,17) tarafından şu şekilde aktarılmaktadır: “Soyut olan bir meselenin anlaşılmasında güçlük çıktığı takdirde, anlaşılmasını kolaylaştırmak”. Metafor sosyal gerçeğin mecazi olarak yansıtılmasıdır. Örneğin organizma metaforu, örgütü canlı bir varlığa benzeterek tıpkı canlılar gibi yaşaması için çevresiyle alışverişte bulunması gerektiğini belirtir (Balcı, 2003, 30).

Metaforlar; olay, olgu ya da durumların anlatımına güzellik katmak, anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için, benzerliklerinden yola çıkarak onların yerine kullanılacak tanım ya da sözcükler olarak ifade edilebilir. Genel olarak örgüt yaşamında ve özel olarak eğitim örgütlerinde metaforların işlevlerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Botha, 2009, 433; Morgan, 1998, 393-398): Metaforlar; (i) örgütsel yaşamı

anlamanın ve biçimlendirmenin yollarını arar, (ii) yeni tarzlarda düşünme ve davranmaya özendirir, (iii) iç görü ufku genişletir ve yeni olasılıkların önünü açar, (iv) çok sayıda görüş açısı ve davranış tarzı yaratabilir, (v) sezgisel olarak keşif için bir araç olarak işlev görebilir, (vi) iletişim aracı olarak işlev görebilir, (vii) okulun niteliğini anlamaya aracılık eder, (viii) planlanan eğitim politikalarını oluşturabilir, (ix) öğretme sürecini oluşturabilir, (x) çoğunlukla öğretme yaklaşımı olarak işlev görür, (xi) öğretim etkinliklerini uygulamaya yardımcı olur, (xii) öğrenenlerin veya öğrenme sürecinin yolunu belirler, (xiii) öğretilen konunun içeriğinin karakteristik özelliklerini oluşturur.

Bu araştırmanın problemi; ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin COVID-19 pandemi sürecinde; “uzaktan eğitim”, “uzaktan eğitimde öğretmen” ve “uzaktan eğitimde öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algılarının ne olduğudur. Araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında; uzaktan eğitim sürecinin öğeleri olan “öğretmen”, “öğrenci” ve “uzaktan eğitim” kavramlarına ilişkin birçok araştırma olduğu ancak bu üç öğeyi aynı anda ve bütüncül şekilde ele alan herhangi bir araştırma olmadığı görülmüştür. Bu açıdan araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı umulmaktadır.

Araştırma Eskişehir ili merkez ilçelerindeki (Odunpazarı ve Tepebaşı) kamu ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin COVID-19 pandemisinde; uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde öğretmen ve uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir?
2. Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kullandıkları metaforlar arasındaki farklar nelerdir?
3. Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretmenin rolüne/durumuna ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir?
4. Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretmenin rolüne/durumuna ilişkin kullandıkları metaforlar arasındaki farklar nelerdir?
5. Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencinin durumuna ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir?
6. Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencinin durumuna ilişkin kullandıkları metaforlar arasındaki farklar nelerdir?

Araştırmada bu genel amaç ve alt amaçlar doğrultusunda kamu ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Kamu ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin COVID-19 pandemisinde; uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde öğretmen ve uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması esas alınarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerini kullanarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını amaçlayan araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bir olgunun derin ve bütüncül bir biçimde anlaşılması amacıyla kullanılan durum çalışması, bağlamın ya da durumların sınırlarının kesin bir biçimde bilinmediği zamanlarda kullanılır (Creswell, 2013). Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin algıları ortaya konulmaya çalışıldığından katılımcılardan; uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciye ilişkin metaforlar üretmeleri istenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Eskişehir ilinde COVID-19 pandemi sürecinde kamu ilkokullarında uzaktan eğitim etkinliklerini sürdüren 53'ü okul yöneticisi ve 166'sı öğretmen olmak üzere toplam 219 eğitimci oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu örnekleme tekniğinde amaç belirli probleme taraf olacak kişilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ve bu çeşitliliklerde ortak olguların olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişkenler	Kategoriler	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	11	20,8	109	65,7	120	54,8
	Erkek	42	79,2	57	34,3	99	45,2
Yaş	22-30	2	3,7	16	9,6	18	8,2
	31-40	25	47,2	51	30,8	76	34,7
	41-50	17	32,1	57	34,3	74	33,8
	51 ve üzeri	9	17	42	25,3	51	23,3
	1-5			7	4,2	7	3,2
Mesleki kıdem (yıl)	6-10	5	9,4	29	17,5	34	15,3
	11-15	14	26,4	27	16,3	41	18,8
	16-20	15	28,3	16	9,6	31	14,2
	21 ve üzeri	19	35,9	87	52,4	106	48,5
	1-3	24	45,3	50	30,1	74	33,8
Bulunduğu okulda çalışma süresi (yıl)	4-6	21	39,6	24	14,5	45	20,5
	7-9	5	9,4	42	25,3	47	21,5
	10 ve üzeri	3	5,7	50	30,1	53	24,2
Tüm değişkenler için toplam		53	24,2	166	75,8	219	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 120'sinin (%54,8) kadın, 99'unun (%45,2) ise erkek olduğu görülmektedir. Bu dağılımın öğretmenlik mesleğinde özellikle temel

eğitim kademesinde kadın öğretmenlerin çoğunlukta olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Katılımcıların %75,8'i öğretmen, %24,2'si yöneticidir. Bu katılımcıların %8,2'si 22-30 yaş aralığında iken, %34,7'si 31-40 yaş, %33,8'i 41-50 yaş, %23,3'ü ise 51 ve üzeri yaş aralığındadır. Katılımcıların %3,2'si 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip ve bu katılımcıların tamamı öğretmendir. Başka bir deyişle katılımcılar arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yönetici bulunmamaktadır. Buna ek olarak, katılımcıların %15,3'ü 6-10 yıl, %18,8'i 11-15 yıl, %14,2'si 16-20 yıl, %48,5'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralığında bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların buldukları okulda görev yaptıkları süreler incelendiğinde; %33,8'inin 1-3 yıl, %20,5'inin 4-6 yıl, %21,5'inin 7-9 yıl ve %24,2'sinin 10 yıl ve üzeri zaman aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinde ve yöneticilik görevlerinde kıdemli eğitimcilerden oluştuğunu söylemek mümkündür.

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya veri toplamak amacıyla demografik bilgiler ve üç sorudan oluşan "İlkokulda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Metaforik Algıları" formu "Google Form" uygulaması aracılığıyla oluşturulmuştur. Form, alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılarak bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında form, araştırmanın çalışma grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlerle çevirim içi ortamda paylaşılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılardan yanıtları alınmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde katılımcılara ait kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise açık uçlu üç soruya yer verilmiştir. Katılımcılardan; ilk soruda "Uzaktan eğitim ... gibidir. Çünkü ...", ikinci soruda "Uzaktan eğitimde öğretmen ... gibidir. Çünkü ...", üçüncü soruda ise "Uzaktan eğitimde öğrenci... gibidir. Çünkü ..." cümlelerini tamamlamaları istenmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin içinde gizlenen gerçeklerin ortaya çıkarılması amaçlanır (Corbin & Strauss, 1990). Nitekim bu amaçla kategoriler belirlenir, veriler bu kategorilere kodlanır ve bulgular yorumlanır (Creswell, 2013). Bu bağlamda Elektronik ortamda toplanan 236 form analiz öncesinde gözden geçirilmiş, cevaplarda boşlukların olduğu 4 yönetici ve 13 öğretmen formu değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Daha sonra 53 yönetici ve 166 öğretmen olmak üzere toplam 219 katılımcının oluşturduğu metaforlar; yöneticiler için "Y1, Y2, Y3..." öğretmenler için "Ö1, Ö2, Ö3..." olacak şekilde kodlama yapılarak Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Bu aşamada katılımcıların ürettiği metaforlar "uzaktan eğitim", "uzaktan eğitimde öğretmen" ve "uzaktan eğitimde öğrenci" kavramlarına ilişkin ortak özellikleri bakımından incelenmiş, konusu, kaynağı ve konu ile kaynak arasındaki ilişki bakımından analiz edilmiştir. Kategoriler ve alt kategoriler oluşturulurken alanyazında yer alan çalışmalar (Duran, 2022; Kaban, 2021; Bozkurt, 2020; Saban, 2009) gözden geçirilmiş, katılımcıların ilgili sorulara ürettikleri benzer



unsurları içeren metaforlar belirli kategoriler ve alt kategoriler altında toplanarak düzenlenmiştir. Yönetici ve öğretmen metaforlarına ilişkin görüşler araştırmacılar dışındaki bir uzman tarafından tekrar kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği güvenilirlik formülü ile araştırmanın güvenilirliği %90 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında, katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı ve üretilen metaforların kullanılma sıklıkları (frekans) hesaplanmış ve tablolara yerleştirilerek yorumlanmıştır. Son olarak bulgular yorumlanırken katılımcıların ürettikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin COVID-19 pandemisinde; uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciye ilişkin metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada katılımcılar tarafından kullanılan benzer metaforlar belirli kategoriler altında toplanarak düzenlenmiş ve bulgular araştırmada yanıt aranan sorular çerçevesinde tartışılmıştır.

### Katılımcıların Uzaktan Eğitim Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Metaforların Karşılaştırılması

Bu başlık altında yönetici ve öğretmenlerin COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitime ilişkin kullandıkları metaforlara yönelik bulgular incelenmiş, ayrıca katılımcıların uzaktan eğitim kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar farklılık ve benzerlikleri yönünden karşılaştırılmıştır.

Yöneticilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin kullandıkları 50 farklı metafor; iki kategori ve bu kategoriler altında toplamda yedi alt kategoride değerlendirilmiştir. Yöneticilerin uzaktan eğitime ilişkin kullandıkları metaforlar, kategoriler, alt kategoriler, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

#### *Yöneticilerin Uzaktan Eğitim Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar*

Kategoriler	Alt Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
Olumsuz	Zorlayıcı	Gayret (2), gemi, uzaydan görüşmek, tadılmayan yemek, fazla sorumluluk, köy, platonik aşk, şehirlerarası aşk, tır şoförü, lüks araba, uçurtma, imkân eşitsizliği	12	13
	Etkisiz	Su, suya yazı yazmak, beyhude çaba, masal, su alan kayıkta kürek çekmek, uçan mürekkep, siyah-beyaz tv, içi boş karpuz, kış güneşi, mum, kanatsız kuş	11	11
	Belirsiz	Tartışma programı, kapağı kapalı tencere, bal, tartışma programı, define aramak, evren, sessiz sinema, uzay, yıldız, otobüs, okyanusta kürek çekmek	11	11
	Etkileşimsiz	Sinema (2), sanal, dokunmadan sevmek, spiker, radyo yayını, televizyon, yabancı, tableten kitap okumak, makine	10	11

	Karmaşık	Çorba, nar	2	2
Olumlu	Faydalı	Güneş (2), antibiyotik, kitap	3	4
	Değerli	Uzaktan sevmek	1	1
Toplam			50	53

\*Her katılımcı bir metafor üretmiş, çakışan metaforların sayısı üçüncü sütunda belirtilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 53 yöneticinin her birinin metafor ürettiği ve bu metaforlardan 50'sinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Katılımcıların ürettikleri 50 metafor bütüncül olarak değerlendirilmiş, *olumsuz* ve *olumlu* olarak iki temel kategori altına kodlanmıştır. Ayrıca metaforlar bu kategoriler altında tekrar sınıflandırılmış ve *olumsuz* kategori altında “zorlayıcı, etkisiz, belirsiz, etkileşimsiz, karmaşık” olmak üzere beş, *olumlu* kategori altında ise “faydalı, değerli” olmak üzere iki alt kategori oluşmuştur. Kodlamalar sonucunda metaforların tamamına yakınının (f=48) olumsuz buna karşın yalnızca beş metaforun olumlu kategoriye kodlandığı görülmüştür. Dolayısıyla yöneticilerin tamamına yakınının uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarının olumsuz olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, 53 yöneticiden 48’i uzaktan eğitim kavramını olumsuz metaforlarla tanımlamışlardır. *Olumsuz* kategorisini oluşturan bu metaforlar kendi içinde beş alt kategoriye ayrılmıştır. Buna göre 13 yönetici ürettikleri “gayret, uzaydan görüşme, imkân eşitsizliği” gibi metaforlarla uzaktan eğitimin “zorlayıcı” olduğuna dair görüş bildirmiştir. Uzaktan eğitimin etki düzeyinin düşük olduğuna işaret eden 11 katılımcı bulunmaktadır. Bu nedenle bu yönde belirtilen katılımcı görüşlerinin kodlandığı alt kategori “etkisiz” olarak adlandırılmıştır. Benzer şekilde; uzaktan eğitimin “belirsiz” ve “etkileşimsiz” olduğuna işaret ederek olumsuz yönde metafor üreten katılımcı sayıları da 11’dir. Buna karşılık uzaktan eğitimin “karmaşık” alt kategorisine kodlanan metafor sayısı yalnızca ikidir. Başka bir deyişle yöneticilerin yalnızca ikisi uzaktan eğitimin “karmaşık” olduğunu düşünmektedir. Olumsuz metaforlar incelendiğinde yöneticiler, çoğunlukla uzaktan eğitimin “zorlayıcı” olduğunu düşünmektedirler.

Yöneticilerin uzaktan eğitime ilişkin kullandıkları metaforlar incelendiğinde yalnızca beşinin *olumlu* olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle uzaktan eğitime ilişkin algısı olumlu yönde olan yalnızca beş yönetici bulunmaktadır. Bu yöneticilerden dördü uzaktan eğitimin “güneş gibi”, “antibiyotik gibi” ve “kitap gibi” olduğunu belirtmişler ve “faydalı” olduğuna işaret etmişlerdir. Uzaktan eğitime ilişkin olumlu algıya sahip yöneticilerden yalnızca biri ise uzaktan eğitimin “uzaktan sevmek” kadar değerli olduğunu ifade etmiştir.

Daha anlaşılır olması adına, yöneticilerin uzaktan eğitime ilişkin kullandıkları metafor ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Y02: “Uzaktan eğitim **platonik aşk** gibidir. Çünkü seversin ama ulaşamazsın.”

Y03: “Uzaktan eğitim **su** gibidir. Çünkü yazdığımız her şey silinir.”

Y13: “Uzaktan eğitim **kapağı kapalı tencere** gibidir. Çünkü yemek pişiyor ama pişip pişmediğini anlamak zor.”

Y38: “Uzaktan eğitim **tableten kitap okumak** gibidir. Çünkü okursun, ama kitap kokusu almazsın.”

Y09: “Uzaktan eğitim **çorba** gibidir. Çünkü yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinde program, zaman, yönetim faaliyetleri, karar çeşitliliği vb. her şey birbirine karışmış eğitim sistemi çorba olmuştur.”

Y21: “Uzaktan eğitim **güneş** gibidir. Çünkü yolunu aydınlatır.”

Y43: “Uzaktan eğitim **uzaktan sevmek** gibidir. Çünkü kavuşamayan sevenler dijital ortamda buluşuyorlar.”

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin kullandıkları 133 farklı metafor; iki kategori ve bu kategoriler altında toplamda sekiz alt kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kullandıkları metaforlar, kategoriler, alt kategoriler, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar*

Kategoriler	Alt Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
	Etkileşimsiz	Tv (8), film izlemek (4), sanal (3), rüya (2), soyut (2), temassız (2), radyo programı (2), masal, eldivene çocuk sevmek, gözle muayene etmek, asosyal sınıf, buzlu cam, hayvanat bahçesi, kapağı kapalı kolonya, konferans, kutup yıldızı, müzede gezi, platonik aşk, youtube, bilgisayar oyunu, online annelik, cansız manken, radyo tiyatrosu, maşa, fanustaki balığı eğitmek, robotik işlemler, sade suyla yağsız yahni, sevdikleriyle görüntülü konuşmak, şapka ders anlatmak, tavşanın suyunun suyu, bilgisayar oyunu oynamak, kumanda, tiyatro, robot	34	50
Olumsuz	Etkisiz	Boşa kürek çekmek (2), havanda su dövmek (2), karabibersiz pilav, fragman, kanadı kırık kuş, mış gibi, sera, temelsiz ev, tuzsuz yemek, varmış gibi, yapraklarını dökmüş ağaç, elekte su taşımak, sunum, kalburla su çekmek, oyun, yaz yağmuru, oyuncak, serap, kış güneşi, çöp, mum alevi, öğrencisiz ders, pipetle su içmek, yavan ekmek yemek, yetersiz, bir romanın filmi izlemek, açlık bastırmak, sosyal medya, boş bardaktaki suyu içmek, bal vermeyen arı	30	32
	Zorlayıcı	Mücadele (3), oyuncak (3), denize düşüp yılana sarılmak (2), buzdağı (2), koşu bandı (2), paravan, dumanla haberleşmek, çok zorlayıcı, hırçın deniz, yağmurlu bir günde güneşlenmek, zorla yenen aş, zulüm, canlı show performans, halı, kardan adam, seferberlik, tren, gökkuşağı, demokrasi, uçurum, uzaklık, çaresiz hastalık	22	29
	Belirsiz	Gemi (5), hayal, bilinmeyen yolda yolculuk, çölde yürümek, soyut, entübe hasta, evren, gözü kapalı koşmak, internet alışverişi, sürpriz kutusu, uzaktaki yakın	11	15

	Karmaşık	Kaktüs, kumda yüzmek, mevsimler, yap-boz, Antarktika, besin zinciri, anket, ısmarlama iş, uçurtma uçurmak, orkestra, samanyolu, takım oyunu, şirket	13	13
Olumlu	Faydalı	Güneş (3), iletişim (2), çaydanlık, ceviz, ambulans helikopter, tohum, ışık demeti, kek yapmak, açıköğretim, diyalog, ilkyardım malzemesi, telefon, hizmet içi eğitim, gerekli	14	17
	Değerli	Çember, anahtar deliği, hisse senedi, karşılıklı güven, sanat dalı, kuş yuvası, altın	7	7
	Ulaşılabilir	Okul (2), simülasyon	2	3
	Toplam		133	166

\*Her katılımcı bir metafor üretmiş, çakışan metaforların sayısı üçüncü sütunda belirtilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 166 öğretmenin her birinin metafor ürettiği ve bu metaforlardan 133'ünün birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ürettikleri 133 metafor bütüncül olarak değerlendirilmiş, *olumsuz* ve *olumlu* olarak iki temel kategori altına kodlanmıştır. Ayrıca metaforlar bu kategoriler altında tekrar sınıflandırılmış ve *olumsuz* kategori altında “etkileşimsiz, etkisiz, zorlayıcı, belirsiz, karmaşık” olmak üzere beş, *olumlu* kategori altında ise “faydalı, değerli, ulaşılabilir” olmak üzere üç alt kategori oluşmuştur. Kodlamalar sonucunda 139 öğretmenin ürettiği 110 metaforun *olumsuz* buna karşın 27 öğretmenin ürettiği 23 metaforun *olumlu* kategoriye kodlandığı görülmüştür.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, 166 öğretmenin 139'u uzaktan eğitim kavramını olumsuz metaforlarla tanımlamışlardır. *Olumsuz* kategorisini oluşturan bu metaforlar kendi içinde beş alt kategoriye ayrılmıştır. Buna göre 50 öğretmen “tv, film izlemek, sanal, rüya, soyut, temassız” gibi 34 metafor üretmiş, uzaktan eğitimin “etkileşimsiz” bir süreç olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Uzaktan eğitimin etki düzeyinin düşük olduğuna işaret eden 32 katılımcı bulunmaktadır. Bu nedenle bu yönde belirtilen katılımcı görüşlerinin kodlandığı alt kategori “etkisiz” olarak adlandırılmıştır. Benzer şekilde, öğretmenler uzaktan eğitimin “zorlayıcı” (f=29) ve “belirsiz” (f=15) olduğuna işaret ederek olumsuz yönde metaforlar kullanmışlardır. Uzaktan eğitimin “karmaşık” alt kategorisine kodlanan metafor sayısı ise 13'tür. Olumsuz metaforlar incelendiğinde öğretmenler, çoğunlukla uzaktan eğitimin “etkileşimsiz” olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kullandıkları metaforlar incelendiğinde 27 öğretmenin *olumlu* yönde 23 metafor üretmek görüş bildirdiği görülmektedir. Başka bir deyişle uzaktan eğitime ilişkin algısı olumlu yönde olan 27 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 17'si uzaktan eğitimin “güneş, iletişim, çaydanlık, ceviz, ambulans helikopter, tohum” gibi olduğunu belirtmişler ve uzaktan eğitimin “faydalı” olduğuna işaret etmişlerdir. Uzaktan eğitimin “değerli” olduğunu belirten yedi katılımcı bulunmaktadır. Uzaktan eğitime ilişkin olumlu algıya sahip öğretmenlerin üçü ise uzaktan eğitimin “ulaşılabilir” olduğunu ifade etmişlerdir.

Daha anlaşılır olması adına, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin ürettikleri metafor ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö112: “Uzaktan eğitim **televizyon** gibidir. Çünkü izlersin, dinlersin ama göz teması kuramazsın ekranın dışındaki müdahaleleri göremezsin.”

Ö24: “Uzaktan eğitim **dumanla haberleşmek** gibidir. Çünkü özellikle özel eğitim okul ve sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle online eğitim yapmak çok zor ve kısıtlayıcı. Hele ki öğrenciler kameralarını ve mikrofonlarını kapattıklarında iletişim oldukça kısıtlanıyor ve çocuklarla etkileşim kurmak imkânsızlaşıyor. Ayrıca birçok öğrencinin interneti ve telefon/tableti yok bu yüzden birçoğu ile ders yapılamadı çerçeve program ile çocukların etkinlik yapması sağlandı.”

Ö55: “Uzaktan eğitim **kanadı kırık kuş** gibidir. Çünkü çocuklarla göz göze gelmeden iletişimin bir kanadı eksik bana göre.”

Ö46: “Uzaktan eğitim **entübe hasta** gibidir. Çünkü normal olmayan daha zor sıkıntılı bilinmeyen bir süreçtir.”

Ö23: “Uzaktan eğitim **ceviz** gibidir. Çünkü Dışarıdan bakıldığında kabuğu sert olduğundan kullanımı zor gibidir ancak içerisindeki bilgiler faydalıdır.”

Ö90: “Uzaktan eğitim **hisse senedi** gibidir. Çünkü canlı derslere katılım arttıkça değerlenir.”

Ö79: “Uzaktan eğitim **Antarktika** gibidir. Çünkü Antarktika kendine has ve çok özel bir yer her öğrencinin evinin kendine has olduğu gibi.”

Ö66: “Uzaktan eğitim **simülasyon** gibidir. Çünkü her şeye ulaşabiliyoruz.”

Kategoriler, alt kategoriler ve metafor ifadeleri incelendiğinde gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitime ilişkin olumsuz ifadeler kullandığı tespit edilmiştir. Ancak uzaktan eğitime ilişkin olumlu algıya sahip öğretmen oranının yöneticilere görece fazla olduğunu söylemek mümkündür. Her iki katılımcı grubunda da uzaktan eğitimin “zorlayıcı, etkisiz, belirsiz, etkileşimsiz ve karmaşık” olduğu yönünde olumsuz görüşler bulunmaktadır. Bunun yanında yöneticiler uzaktan eğitim sürecini daha çok “zorlayıcı” bulurken, öğretmenler ise daha çok bu sürecin “etkileşimsiz” olduğunu ifade etmişlerdir. Olumlu kategoride kodlanan metaforlar gözden geçirildiğinde her iki katılımcı grubunda uzaktan eğitimin “faydalı” ve “değerli” olduğuna ilişkin metafor ifadelerine rastlanmaktadır. Bunun yanında olumlu kategoride yöneticilerden farklı olarak öğretmenler, uzaktan eğitimin “okul” ve “simülasyon” gibi “ulaşılabilir” olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Başka bir ifade ile uzaktan eğitime ilişkin olumlu kategoride kodlanan metaforlar incelendiğinde her iki katılımcı grubu da “faydalı” ve “değerli” alt kategorilerinde metaforlar üretmiş, öğretmen görüşlerinde ek olarak “ulaşılabilir” alt kategorisinde de metaforların olduğu görülmüştür.

### **Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Öğretmene İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Metaforların Karşılaştırılması**

Bu başlık altında yönetici ve öğretmenlerin COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları metaforlara yönelik bulgular incelenmiş, ayrıca katılımcıların uzaktan eğitimde öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar farklılık ve benzerlikleri yönünden karşılaştırılmıştır.

Yöneticilerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları 47 farklı metafor iki kategori ve bu kategoriler altında toplamda dokuz alt kategoride değerlendirilmiştir. Yöneticilerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları metaforlar, kategoriler, alt kategoriler, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.  
*Yöneticilerin Uzaktan Eğitimde Öğretmene İlişkin Kullandıkları Metaforlar*

Kategoriler	Alt Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
Olumsuz	Etkisiz	Boşa kürek çeken (2), masal anlatıcısı (2), dalgaya karşı kürek çeken bir kürekçi, tır şoförü baba, ikincil konumda, akıntıya karşı kürek çeken, figüran, makine, sunucu, uçan mürekkepli kalem, makine, robot, ses, aktör	14	16
	Ulaşılamayan	Güneş, haber spikeri, sanal	3	3
	Zorlanan/tükenen	Boksör, hizmetçi, bukalemun	3	3
	Yalnız	Sürüden ayrılmış kuş, yalnız kaplan	2	2
Olumlu	Kaynak	Güneş (3), ay (2), ufo ısıtıcısı, mum, su, astronot, baz istasyonu, dijital uygulama, kuyruklu yıldız	9	12
	Yol gösterici	Kaptan, kitap kapağı, moderatör, şoför, yönetmen, kumanda, uçurtmanın rüzgârı, rehber, koordinatör	9	9
	Çalışan/çalalayan	Arı (2), aşçı, defneci	3	4
	Etkileyici	Sihirbaz, gül	2	2
	Ulaşılabilen	Kolay ulaşılabilen, 24 saat çalışan işçi	2	2
	Toplam		47	53

\*Her katılımcı bir metafor üretmiş, çakışan metaforların sayısı üçüncü sütunda belirtilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 53 yöneticinin her birinin metafor ürettiği ve bu metaforlardan 47'sinin birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ürettikleri 47 metafor bütüncül olarak değerlendirilmiş, *olumsuz* ve *olumlu* olarak iki temel kategori altına kodlanmıştır. Ayrıca metaforlar bu kategoriler altında tekrar sınıflandırılmış ve *olumsuz* kategori altında “etkisiz, ulaşılamayan, zorlanan/tükenen, yalnız” olmak üzere dört, *olumlu* kategori altında ise “kaynak, yol gösterici, çalışan/çalalayan, etkileyici, ulaşılabilen” olmak üzere beş alt kategori oluşmuştur. Kodlamalar sonucunda 24 yöneticinin ürettiği 22 metaforun *olumsuz* buna karşın 29 yöneticinin ürettiği 25 metaforun *olumlu* kategoriye kodlandığı görülmüştür. Görüldüğü gibi yöneticilerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin olumlu ve olumsuz algılarının birbirine yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4’te görüldüğü üzere, 53 yöneticiden 24’ü uzaktan eğitimde öğretmeni *olumsuz* metaforlarla tanımlamışlardır. *Olumsuz* kategorisini oluşturan bu metaforlar kendi içinde dört alt kategoriye ayrılmıştır. Buna göre 16 yönetici ürettikleri “boşa kürek çeken, masal anlatıcısı, tır şoförü baba, figüran” gibi metaforlarla uzaktan eğitimde öğretmenin “etkisiz” olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğretmenin “ulaşılabilen” ve “zorlanan/tüklenen” kişi olduğuna işaret ederek olumsuz yönde metafor üreten üçer katılımcı bulunmaktadır. Buna karşılık uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin “yalnız” alt kategorisine kodlanan metafor sayısı ikidir. Başka bir deyişle yöneticilerin yalnızca ikisi uzaktan eğitimde öğretmenin “yalnız” olduğunu düşünmektedir. Ürettikleri olumsuz metaforlar incelendiğinde yöneticiler çoğunlukla uzaktan eğitimde öğretmenin “etkisiz” olduğu görüşündedir.

Uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin 29 yöneticinin ürettiği 25 metaforun *olumlu* olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin algısı olumlu yönde olan 29 yönetici bulunmaktadır. Bu yöneticilerden 12’si uzaktan eğitimde öğretmenin “güneş, ufo ısıtıcısı, su, astronot” gibi olduğunu belirtmişler ve uzaktan eğitimde öğretmenin “kaynak” olduğuna işaret etmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğretmenin “yol gösterici” olduğunu ifade eden dokuz yönetici bulunmaktadır. Bunun yanında uzaktan eğitimde öğretmenin “arı, aşçı, defneci” gibi “çalışan/çalabalayan” kişi olduğunu belirten dört yönetici bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde öğretmenin “etkileyici” ve “ulaşılabilir” olduğuna işaret ederek olumlu yönde metafor üreten ikişer katılımcı bulunmaktadır. Olumlu metaforlar incelendiğinde yöneticilerin çoğunlukla uzaktan eğitimde öğretmenin “kaynak” olduğuna ilişkin metaforlar kullandığı görülmüştür.

Daha anlaşılır olması adına, yöneticilerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları metafor ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Y6: “Uzaktan eğitimde öğretmen **tır şoförü baba** gibidir. Çünkü uzaktan çocuğuna etkisi az olur.”

Y16: “Uzaktan eğitimde öğretmen **güneş** gibidir. Çünkü Yanına yaklaşamaz gölgeye geçince ısı ve ışık alamazsın.”

Y8: “Uzaktan eğitimde öğretmen **boksör** gibidir. Çünkü bu süreçte yazbozdan, ani alınan kararlar karşısında ringde dayak yiyen boksör gibidir.”

Y36: “Uzaktan eğitimde öğretmen **kaplan** gibidir. Çünkü her şeye rağmen tek başına çabalar.”

Y15: “Uzaktan eğitimde öğretmen **ufo ısıtıcısı** gibidir. Çünkü görüş alanında ve sürdürüldüğü sürece ısıtır.”

Y40: “Uzaktan eğitimde öğretmen **uçurtmanın rüzgârı** gibidir. Çünkü uçurtmanın uçup uçmamasında, ne yöne gideceğinde büyük öneme sahiptir.”

Y14: “Uzaktan eğitimde öğretmen **arı** gibidir. Çünkü arı üretir balı peteğe koyar.”

Y47: “Uzaktan eğitimde öğretmen **sihirbaz** gibidir. Çünkü şapkadan tavşan çıkarır.”

Y49: “Uzaktan eğitimde öğretmen **24 saat çalışan işçi** gibidir. Çünkü online dersler, online derse giremeyenlere whatsapp üzerinden ulaşma ve gece 12 hatta ramazan ayında gece üçte bile mesaj atan bitmek tükenmek bilmeyen veli sorularına yanıt vermekle meşguldür.”

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları 129 farklı metafor iki kategori ve bu kategoriler altında toplamda 10 alt kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları metaforlar, kategoriler, alt kategoriler, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.  
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğretmene İlişkin Kullandıkları Metaforlar

Kategoriler	Alt Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
Olumsuz	Etkisiz	Spiker (6), sunucu (3), boşa çabalayan (2), düşük voltajlı ampul, pili bitmiş kumanda, robot, akıntıya karşı yüzen yüzücü, cismi yok resmi var, çöldeki bal arısı, etkisiz, ezber ders, ısı vermeyen soba, kıyıya yüzme çalışan denizci, mum, telefonda konuşulan akraba, dinlenmeyen radyo, gölge, kukla, video anlatıcısı, konuşmacı, video, radyo vericisi, sanal öğretici, yönetim, dj, Pollyanna, oyuncak, televizyon, katılımcı, yaz yağmuru	30	38
	Zorlanan/tükenen	Anne-baba (4), mum (3), bakıcı (2), savaşçı, çocuk, çok yönlü araç, acemi şoför, makine, mutsuz, teknik eleman, rahatsızlık verici, şamar oğlanı, talimatları uygulayan, mecnun, er, lastik, dört mevsim lastik	17	23
	Etkileşimsiz	Robot (5), makine (2), spiker (2), ekran yöneticisi, Nasrettin Hoca'nın mum alevinde kazan kaynatması, vitrinin dışında kalan, youtuber	7	13
	Yalnız	Tek başına, tek rol, makinist, mürettebatsız kaptan	4	4
	Ulaşılamayan	Uzak, Antarktika'ya giden bilim insanı	2	2
Olumlu	Yol gösterici	Moderatör (5), kaptan (3), orkestra şefi (3), yönetici (3), çoban (2), yönetmen (2), bilgisayar oyunundaki karakter, kutup yıldızı, antrenör, en parlak yıldız, kumandayı oynatan kişi, uçurtmanın ipi, uzaktan kumanda, yönlendirici, anketör, yardımcı kaptan, büyük kardeş, çok yönlü	18	30
	Çalışan/ çabalayan	Arı (3), çiftçi (2), sihirli değnek, kaptan, akıntıya kürek çeken kayıkçı, animasyon elemanı, araşturan, bahçıvan, dokumacı, karınca, kendi kendine konuşan, mouse, muhabir, reklam firması, siparişı yapan kişi, koskoca bir dağı yukarı kaldıran dev, firn, yara bandı	18	21
	Kaynak	Ocak, bilgi aktaran, bilgisayar, elektrik anahtarı, bilgi desteğı, işlemci, uydu, güneş,	16	16

\*Her katılımcı bir metafor üretmiş, çakışan metaforların sayısı üçüncü sütunda belirtilmiştir.



	işığı ileten nesne, ışık, meyve, solunum cihazı, sevgi kaynağı, zorunlu, her şey, su kaynağı		
Etkileyici	Aktris (2), oyuncu (2), tiyatro sanatçısı, illüzyonist, gösteri sanatçısı, kukla oynatıcısı-gölge oyuncusu, palyaço, makyaj yapan kadın, stand upçı, kardelen, kendine özgü, doğaüstü güce sahip olan	12	14
Birleştirici/bağ kuran	İş birliği, köprü, kablo, anahtar, araç	5	5
Toplam		129	166

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan 166 öğretmenin her birinin metafor ürettiği ve bu metaforlardan 129'unun birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ürettikleri 129 metafor bütüncül olarak değerlendirilmiş, *olumsuz* ve *olumlu* olarak iki temel kategori altına kodlanmıştır. Ayrıca metaforlar bu kategoriler altında tekrar sınıflandırılmış ve *olumsuz* kategori altında “etkisiz, zorlanan/tüklenen, etkileşimsiz, yalnız, ulaşılamayan” olmak üzere beş, *olumlu* kategori altında ise “yol gösterici, çalışan/çalayan, kaynak, etkileyici, birleştirici/bağ kuran” olmak üzere beş alt kategori oluşmuştur. Kodlamalar sonucunda 80 öğretmenin ürettiği 60 metaforun *olumsuz* buna karşın 86 öğretmenin ürettiği 69 metaforun *olumlu* kategoriye kodlandığı görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin olumlu ve olumsuz algılarının birbirine yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, 166 öğretmenden 80'i uzaktan eğitimde öğretmeni *olumsuz* metaforlarla tanımlamışlardır. *Olumsuz* kategorisini oluşturan bu metaforlar kendi içinde beş alt kategoriye ayrılmıştır. Buna göre 38 öğretmen ürettikleri “spiker, boşa çabalayan, düşük voltajlı ampul, pili bitmiş kumanda, robot” gibi metaforlarla uzaktan eğitimde öğretmenin “etkisiz” olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğretmenin “zorlanan/tüklenen” kişi olduğuna işaret ederek olumsuz yönde metafor üreten katılımcı sayısı 23'tür. Benzer şekilde; uzaktan eğitimde öğretmenin “etkileşimsiz” (f=13) ve “yalnız” (f=4) olduğuna işaret ederek öğretmenlerin olumsuz yönde metaforlar kullandığı görülmektedir. Uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin “ulaşılamayan” alt kategorisine kodlanan metafor sayısı ise yalnızca ikidir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalnızca ikisi uzaktan eğitimde öğretmenin ulaşılamayan kişi olduğunu düşünmektedir. Olumsuz metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla uzaktan eğitimde öğretmenin etkisiz olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları metaforlar incelendiğinde 86 öğretmenin *olumlu* yönde 69 metafor üreterek görüş bildirdiği görülmektedir. Başka bir deyişle uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin algısı olumlu yönde olan 86 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 30'u uzaktan eğitimde öğretmenin “moderatör, kaptan, orkestra şefi, yönetmen, kutup yıldızı” gibi olduğunu belirtmişler ve uzaktan eğitimde öğretmenin “yol gösterici” olduğuna işaret etmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğretmenin “çalışan/çalayan” kişi olduğunu belirten 21 katılımcı bulunmaktadır. Benzer şekilde; öğretmenler uzaktan eğitimde öğretmenin “kaynak” (f=16) ve “etkileyici” (f=14) olduğuna işaret ederek olumlu yönde metaforlar kullanmışlardır. Olumlu algıya sahip öğretmenlerden beşi ise uzaktan eğitimde öğretmenin “birleştirici/bağ kuran” kişi olduğunu ifade etmişlerdir. Olumlu metaforlar

incelendiğinde uzaktan eğitimde öğretmenin yol gösterici olduğunu düşünen öğretmenlerin sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Daha anlaşılır olması adına, uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin öğretmenlerin kullandıkları metafor ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö129: “Uzaktan eğitimde öğretmen **spiker** gibidir. Çünkü insana dokunmaz.”

Ö148: “Uzaktan eğitimde öğretmen **mum** gibidir. Çünkü etrafı aydınlatmaya çalıştıkça kendi eriyor.”

Ö78: “Uzaktan eğitimde öğretmen **robot** gibidir. Çünkü duvara konuştuğumu düşünüyorum.”

Ö161: “Uzaktan eğitimde öğretmen **mürettebatsız kaptan** gibidir. Çünkü öğrencilerimin tamamı uzaktan eğitime katılmadıkları için.”

Ö79: “Uzaktan eğitimde öğretmen **Antarktika’ya giden bilim insanı** gibidir. Çünkü bizler o evlere uzaktan girdik tıpkı Antarktika ya araştırma yapmaya giden Türk bilim insanları gibi”

Ö159: “Uzaktan eğitimde öğretmen **orquestra şefi** gibidir. Çünkü öğretmen eğitimini orkestra şefinin çubuğunu kullandığı gibi teknolojik araçları uzaktan kullanarak öğrencileri sevk ve idare etmeye çalışarak gerçekleştirmeye çalışmıştır.”

Ö134: “Uzaktan eğitimde öğretmen **çiftçi** gibidir. Çünkü ürünün güzel ve bol olması için büyük emek harcar.”

Ö11: “Uzaktan eğitimde öğretmen **ocak** gibidir. Çünkü öğretmenler bilgiyi ateşi verirler, çocuk bilgiyi alır öğrenmeye başlar ve kaynar.”

Ö138: “Uzaktan eğitimde öğretmen **oyuncu** gibidir. Çünkü öğrencilerine bilgi aktarmak için her role bürünebiliyor.”

Ö85: “Uzaktan eğitimde öğretmen **köprü** gibidir. Çünkü motivasyon veren öğrencilere bilgi ve farkındalık kazandıran bağlantıdır.”

Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları metaforlar karşılaştırıldığında her iki katılımcı grubunda olumlu ve olumsuz kategorilerde metaforlar kullanıldığı ve bu kategorilerdeki frekans dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her iki katılımcı grubunda uzaktan eğitimde öğretmenin; “etkisiz, ulaşılamayan, zorlanan/tükenen ve yalnız” olduğu yönünde olumsuz görüşler bulunmaktadır. Bunun yanında olumsuz kategoride yöneticilerden farklı olarak öğretmenler uzaktan eğitimde öğretmenin “robot, makine, spiker” gibi “etkileşimsiz” olduğu yönünde de görüş bildirmişlerdir. Her iki katılımcı grubu da uzaktan eğitimde öğretmeni daha çok “etkisiz” bulmuşlardır. Olumlu kategoride kodlanan metaforlar gözden geçirildiğinde her iki katılımcı grubunda uzaktan eğitimde öğretmenin; “kaynak, yol gösterici, çalışan/çabalayan, etkileyici” olduğuna ilişkin metafor ifadelerine rastlanmaktadır. Bunlara ek olarak; yönetici görüşlerinde uzaktan eğitimde öğretmenin “24 saat çalışan işçi” gibi “ulaşılabilir” olduğu, öğretmen görüşlerinde ise “köprü” gibi “birleştirici/bağ” kuran olduğu yönünde metaforlar bulunmaktadır.

## Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Öğrenciye İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Metaforların Karşılaştırılması

Bu başlık altında yönetici ve öğretmenlerin COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin kullandıkları metaforlara yönelik bulgular incelenmiş, ayrıca katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenci kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar farklılık ve benzerlikleri yönünden karşılaştırılmıştır.

Yöneticilerin uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin kullandıkları 43 farklı metafor iki kategori ve bu kategoriler altında toplamda 10 alt kategoride değerlendirilmiştir. Yöneticilerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları metaforlar, kategoriler, alt kategoriler, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.  
*Yöneticilerin Uzaktan Eğitimde Öğrenciye İlişkin Kullandıkları Metaforlar*

Kategoriler	Alt Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
Olumsuz	Pasif bilgi alıcısı	Seyirci (6), cep telefonu (2), kedi (2), gemiye zorla alınmış yolcu, dinleyen, yer istasyonu, zaman geçiren, manken, masal dinleyen çocuk, bebek, bala ulaşamayan garip, sürekli aç, robot	13	20
	İsteddiği gibi davranan	İlgisiz (3), tiyatro izleyicisi, patron, müşteri, arı, mehteran bölüğü, öğrenci dışında her şey	7	9
	Ulaşılması güç	Hazine, ateş böceği, lig maçı	3	3
	Zorlanan/tükenen	Dondurma, asansör	2	2
	Gelişimi belirsiz	Yeşil domates	1	1
Olumlu	Emek sarf eden	Kendi kendine öğrenen, çalışan, eski tel anten, tayfa, gezegen, makine çarkının dişlisi	6	6
	Emek sarf edilen	Filiz çiçek, saf gümüş, yıldız	3	3
	Kendine özgü	Gezegenler (2), uçurtmanın ipi	2	3
	Yön verilmeye çalışılan	Ağaçtan düşmüş yaprak, yolcu, oyuncu	3	3
	Değerli	Yıldız, tertemiz, güzel söz	3	3
	Toplam		43	53

\*Her katılımcı bir metafor üretmiş, çalışan metaforların sayısı üçüncü sütunda belirtilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan 53 yöneticinin her birinin metafor ürettiği ve bu metaforlardan 43’ünün birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ürettikleri 43 metafor bütüncül olarak değerlendirilmiş, *olumsuz* ve *olumlu* olarak iki temel kategori altına kodlanmıştır. Ayrıca metaforlar bu kategoriler altında tekrar sınıflandırılmış ve *olumsuz* kategori altında “pasif bilgi alıcısı, istediği gibi davranan, ulaşılması güç, zorlanan/tükenen, gelişimi belirsiz” olmak üzere beş, *olumlu* kategori altında ise “emek sarf eden, emek sarf edilen, kendine özgü, yön verilmeye çalışılan, değerli” olmak üzere beş alt kategori oluşmuştur. Kodlamalar sonucunda 35 yöneticinin ürettiği 26 metaforun *olumsuz* buna karşın 18 yöneticinin ürettiği 17 metaforun *olumlu* kategoriye kodlandığı görülmüştür. Dolayısıyla yöneticilerin çoğunun uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin algılarının olumsuz olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 6’da görüldüğü üzere, 53 yöneticiden 35’i uzaktan eğitimde öğrenciyi *olumsuz* metaforlarla tanımlamışlardır. *Olumsuz* kategorisini oluşturan bu metaforlar kendi içinde beş alt kategoriye ayrılmıştır. Buna göre 20 yönetici ürettikleri “seyirci, cep telefonu, gemiye zorla alınmış yolcu, zaman geçiren” gibi metaforlarla uzaktan eğitimde öğrencinin “pasif bilgi alıcısı” olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğrencinin istediği gibi davrandığına işaret ederek olumsuz yönde metafor üreten katılımcı sayısı dokuzdur. Benzer şekilde; yöneticiler uzaktan eğitimde öğrencinin “ulaşılması güç” (f=3) ve “zorlanan/tükenen” (f=2) olduğuna işaret ederek olumsuz yönde metaforlar kullanmışlardır. Bunun yanında uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin “gelişimi belirsiz” alt kategorisine kodlanan metafor sayısı yalnızca birdir. Başka bir deyişle yalnızca bir yönetici uzaktan eğitimde öğrencinin gelişiminin belirsiz olduğunu düşünmektedir. Olumsuz metaforlar incelendiğinde yöneticiler çoğunlukla uzaktan eğitimde öğrencinin pasif bilgi alıcısı olduğunu düşünmektedirler.

Uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin 18 yöneticinin ürettiği 17 metaforun *olumlu* olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin algısı olumlu yönde olan 18 yönetici bulunmaktadır. Bu yöneticilerden 6’sı uzaktan eğitimde öğrencinin “kendi kendine öğrenen, çalışan, tayfa, gezegen” gibi olduğunu belirtmişler ve uzaktan eğitimde öğrencinin emek sarf ettiğine işaret etmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğrencilere emek sarf edildiğini ve yön verilmeye çalışıldığını, öğrencilerin kendine özgü ve değerli olduğunu belirterek olumlu yönde metafor üreten üçer katılımcı bulunmaktadır. Olumlu metaforlar incelendiğinde yöneticilerin çoğunlukla uzaktan eğitimde öğrencilerin emek sarf ettiği görüşünde olduklarını söylemek mümkündür.

Daha anlaşılır olması adına, yöneticilerin, uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin kullandıkları metafor ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Y31: “Uzaktan eğitimde öğrenci **manken** gibidir. Çünkü sadece izleyici olmayı ister.”

Y50: “Uzaktan eğitimde öğrenci **arı** gibidir. Çünkü isterse o çiçekten bal alır.”

Y30: “Uzaktan eğitimde öğrenci **hazine** gibidir. Çünkü ulaşmak çok güçtür. Ararsınız ararsınız ararsınız....”

Y8: “Uzaktan eğitimde öğrenci **asansör** gibidir. Çünkü sistemin, ailenin, sürecin en çok etkileneni olan öğrenci taşıdığı yüklerden.”

Y26: “Uzaktan eğitimde öğrenci **yeşil domates** gibidir. Çünkü ne zaman kırmızıya döneceği konusunda ön görüşümüz yok. Güneş olmadan domates ne zaman nasıl kızaracak ve tadı nasıl olacak belli değil. Ay ve yıldızların etkisi nasıl olacak.”

Y51: “Uzaktan eğitimde öğrenci **makine çarkının dişlisi** gibidir. Çünkü diğer dişliler sağlamsa teklese bile çalışmaya devam eder.”

Y16: “Uzaktan eğitimde öğrenci **saf gümüş** gibidir. Çünkü işlersen şekil alır değerli bir duruma girer uğraşmaz bırakırsan binlerce yıl kalır değeri artmaz.”

Y11: “Uzaktan eğitimde öğrenci **gezegenler** gibidir. Çünkü Algımızda bulunan her bir gezegen yaşam olması beklenen, güneş etrafında ve kendi etrafında dönerek varlık gösteren varlıklardır. Öğrencinin aktivasyonu ondan beklenenler

gezegenden beklenen haller gibidir. Güneşsiz kalması karalıktta kalmasına neden olur.”

Y18: “Uzaktan eğitimde öğrenci **yolcu** gibidir. Çünkü gitmesi gereken bir yer var (öğrenmede belli bir aşamaya gelmek).”

Y21: “Uzaktan eğitimde öğrenci **yıldız** gibidir. Çünkü yıldızlar güneş ve ay kadar gereklidir.”

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin kullandıkları 129 farklı metafor iki kategori ve bu kategoriler altında toplamda 13 alt kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin kullandıkları metaforlar, kategoriler, alt kategoriler, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğrenciye İlişkin Kullandıkları Metaforlar*

Kategoriler	Alt Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
Olumsuz	Pasif bilgi alıcısı	Seyirci (21), robot (3), ağustos böceği (2), pasif rolde, uyuyan sincap, ha var ha yok, yapay çiçek, kayıt cihazı, dinler gibi görünen, plak, kafesteki kuş, çanak anten, aynadaki görüntü, yolcu, sinemasever, öğrenci, manken, tv izleyicisi, bellek, gönülsüz katılımcı	20	43
	İsteddiği gibi davranan	Patron (2), kral (2), televizyon izleyicisi (2), keyfe keder gelip giden, oyun oynayan, yatan-yiyen-konuşan-rahata, izleyici, müşteri, ev kedisi, ehli keyif, komutan, bilgisayar oyuncusu, ay, yolcu, sanal takipçi, kendilerini uyanık zanneden melekler, heyecansız, nazlı, gönülsüz, klavye kahramanı, yaramaz çocuk, oyuncu	22	25
	Gelişimi belirsiz	Karpuz, karaltı, maket, soru işareti, bilinmezlik, paketteki ürün, serap, kapalı kutu, kobay	9	9
	Ulaşılması güç	Varlık içinde yokluk, sanal, konserde kulaklık takmış dinleyici, sabun, seyirci, uçak, korkuluk, gurbetteki yârim, vitrin arkasında	9	9
	Ne yapacağını bilemeyen	Şaşkın ördek (2), kaybolmuş yolcu, balık, kanat çırpın kuşlar, freni patlamış araç	5	6
	Zorlanan /tükenen	Su (2), kum torbası, sistemde boş yere ezilen, kova, entübe hasta	5	6
	Kısıtlanmış	Kafesteki kuş (2), hayvanat bahçesindeki hayvan, fanustaki balık	3	4
Olumlu	Yetersiz koşullarda gelişmeye çalışan	Sudan çıkmış balık (2), tropik bitki, avuç içinde sıkışan kelebek, çölde yeşermeye çalışan ağaç, şanssız nesil, çaresiz, yağmura muhtaç toprak, mum, saha elemanı, açmaya çalışan çiçek, uzaktan gelen verileri yakalamaya çalışan bir fert, öğrenme ortamının dışında, mutsuz, kanadı kırılmış kuş, gözü bağlı, kırdı yetişen fidan, öksüz yetim kalmış çocuk	17	18
	Yön verilmeye çalışılan	Kukla (3), sürü, yolunu bilmeyen yolcu, oyuncu, tayfa, penguen, her şeyi bildiği sanan, figüran, hedef kitle, pazardan alınan meyve-sebze, insansız hava aracı, sınıf ortamında gibi, kukla, priz	14	16

Emek sarf edilen	Çiçek (4), meyve, toprak, demlik, fidan, mısır, tohum	7	10
Emek sarf eden	Arı, kayık, tek kanadı olmayan kuş, yıldız kümesi, iyi bir dinleyici, takım oyuncusu, verileri derleyici, otonomlaşmış birey	8	8
Kendine özgü	Şapka, iplik, uçurtmanın rengârenk kuyrukları, hepsi ayrı bir müzik enstrümanı, orkestranın müzisyenleri, resim, bukalemun	7	7
Değerli	Aydınlık (3), kek malzemesi, konuk tartışmacı	3	5
Toplam		129	166

\*Her katılımcı bir metafor üretmiş, çakişan metaforların sayısı üçüncü sütunda belirtilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan 166 öğretmenin her birinin metafor ürettiği ve bu metaforlardan 129'unun birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ürettikleri 129 metafor bütüncül olarak değerlendirilmiş, *olumsuz* ve *olumlu* olarak iki temel kategori altına kodlanmıştır. Ayrıca metaforlar bu kategoriler altında tekrar sınıflandırılmış ve *olumsuz* kategori altında “pasif bilgi alıcısı, istediği gibi davranan, gelişimi belirsiz, ulaşılması güç, ne yapacağını bilemeyen, zorlanan/tükenen, kısıtlanmış” olmak üzere yedi, *olumlu* kategori altında ise “yetersiz koşullarda gelişmeye çalışan, yön verilmeye çalışılan, emek sarf edilen, emek sarf eden, kendine özgü, değerli” olmak üzere altı alt kategori oluşmuştur. Kodlamalar sonucunda 102 öğretmenin ürettiği 73 metaforun *olumsuz*, buna karşın 64 öğretmenin ürettiği 56 metaforun *olumlu* kategoriye kodlandığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğunun uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin algılarının olumsuz olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, 166 öğretmenden 102’si uzaktan eğitimde öğrenciyi olumsuz metaforlarla tanımlamışlardır. *Olumsuz* kategorisini oluşturan bu metaforlar kendi içinde yedi alt kategoriye ayrılmıştır. Buna göre 43 öğretmen ürettikleri “seyirci, robot, ağustos böceği, uyuyan sincap, ha var ha yok, kayıt cihazı,” gibi 20 farklı metaforla uzaktan eğitimde öğrencinin “pasif bilgi alıcısı” olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğrencinin istediği gibi davrandığına işaret ederek olumsuz yönde metafor üreten katılımcı sayısı 25’tir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin gelişiminin belirsiz olduğuna ve öğrencilere güç ulaşıldığına işaret ederek olumsuz yönde metafor üreten dokuzar katılımcı bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin “ne yapacağını bilemeyen” ve “zorlanan/tükenen” alt kategorilerinin her birinde altı öğretmen metafor üretmiştir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin “kısıtlanmış” olduğuna işaret eden dört öğretmen bulunmaktadır. Olumsuz metaforlar incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla uzaktan eğitimde öğrencinin “pasif bilgi alıcısı” olduğunu düşünmektedirler.

Uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin 64 öğretmenin ürettiği 56 metaforun *olumlu* olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin algısı *olumlu* yönde olan 64 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 18’i uzaktan eğitimde öğrencinin “sudan çıkmış balık, tropik bitki, avuç içinde sıkışan kelebek, çölde yeşermeye çalışan ağaç” gibi olduğunu belirtmişler ve uzaktan eğitimde öğrencinin

yetersiz koşullarda gelişmeye çalıştığına işaret etmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğrencilere yön verilmeye çalışıldığını belirten 16 katılımcı bulunmaktadır. Benzer şekilde; öğretmenler uzaktan eğitimde öğrencinin “emek sarf edilen” (f=10), “emek sarf eden” (f=8) ve “kendine özgü” (f=7) olduğuna işaret ederek olumlu yönde metaforlar kullanmışlardır. Olumlu algıya sahip öğretmenlerden beşi ise uzaktan eğitimde öğrencinin “değerli” olduğunu ifade etmişlerdir. Olumlu metaforlar incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencinin yetersiz koşullarda gelişmeye çalıştığını düşünen öğretmenlerin sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Daha anlaşılır olması adına uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin öğretmenlerin kullandıkları metafor ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö26: “Uzaktan eğitimde öğrenci **seyirci** gibidir. Çünkü doğal eğitim süreçlerinin dışında, çizgi film izler gibidir. Öğretmen anlatırken kafası oyunlarda, ebeveynleri onun başında sıkıcı bir film izler gibidir. Oyun oynamayı, arkadaşlarıyla koşmayı doğallığı özlemiştir.”

Ö32: “Uzaktan eğitimde öğrenci **patron** gibidir. Çünkü ne zaman derse girmek isterse o zaman gelir istediği zaman gider.”

Ö41: “Uzaktan eğitimde öğrenci **karpuz** gibidir. Çünkü aynı dersi anlatmana rağmen hangi öğrenci neleri öğrendi bilemiyorsun. Aynı karpuzun oluşumu gibi, aynı işlemleri uygulamana rağmen bazı karpuz ham bazı karpuzlar sulu ve tatlı çıkar.”

Ö89: “Uzaktan eğitimde öğrenci **sabun** gibidir. Çünkü dersten kayması ve bunun için bahane üretmesi çok kolay.”

Ö28: “Uzaktan eğitimde öğrenci **balık** gibidir. Çünkü bir taraftan nefes alarak büyümek isteyen bir taraftan nefessiz kalan.”

Ö46: “Uzaktan eğitimde öğrenci **entübe hasta** gibidir. Çünkü yapay cihazlarla yaşama devam eder.”

Ö55: “Uzaktan eğitimde öğrenci **kafesteki kuş** gibidir. Çünkü öğrenirken pasif kalmak ilkokul öğrencileri için çok verimli olmadı.”

Ö54: “Uzaktan eğitimde öğrenci **tropik bitki** gibidir. Çünkü gerekli ortamı onun için sağlamak zordur.”

Ö13: “Uzaktan eğitimde öğrenci **sürü** gibidir. Çünkü çobana uymaya çalışır.”

Ö25: “Uzaktan eğitimde öğrenci **çiçek** gibidir. Çünkü öğrenciye veli ve öğretmen kendilerini ifade ettikleri sürece öğrenci aldığı bilgilerle çiçek gibi açmaktadır.”

Ö97: “Uzaktan eğitimde öğrenci **tek kanadı olmayan kuş** gibidir. Çünkü uzaktan eğitime ulaşmayan ama farklı şekillerde açığı kapatmaya çalışan öğrenciler vardır.”

Ö69: “Uzaktan eğitimde öğrenci **şapka** gibidir. Çünkü çeşitli renk, ebat ve tarzlarda şapkalar farklı karakter, duygu ve rolleri temsil ediyor.”

Ö93: “Uzaktan eğitimde öğrenci **kek malzemesi** gibidir. Çünkü kekin tat ve çeşitliliğine katkı sağlarlar.”

Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin kullandıkları metaforlar karşılaştırıldığında her iki katılımcı grubunda olumlu ve olumsuz

kategorilerde metaforlar kullanıldığı ve bu kategorilerdeki frekans dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her iki katılımcı grubunda uzaktan eğitimde öğrencinin; “pasif bilgi alıcısı, istediği gibi davranan, zorlanan/tükenen, gelişimi belirsiz, öğrenciye ulaşmanın güç” olduğu yönünde olumsuz görüşler bulunmaktadır. Bunun yanında olumsuz kategoride yöneticilerden farklı olarak öğretmenler uzaktan eğitimde öğrencinin “şaşkın ördek” gibi ne yapacağını bilemediğini ve “kafesteki kuş” gibi kısıtlanmış olduğunu belirtmişlerdir. Her iki katılımcı grubu da uzaktan eğitimde öğrencinin daha çok “pasif bilgi alıcısı” olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Olumlu kategoride kodlanan metaforlar gözden geçirildiğinde her iki katılımcı grubunda uzaktan eğitimde öğretmenin; “emek sarf eden, emek sarf edilen, kendine özgü, yön verilmeye çalışılan, değerli” olduğuna ilişkin metafor ifadelerine rastlanmaktadır. Bunun yanında olumlu kategoride yöneticilerden farklı olarak öğretmenler uzaktan eğitimde öğrencinin “sudan çıkmış balık, tropik bitki, avuç içinde sıkışan kelebek” gibi yetersiz koşullarda gelişmeye çalıştığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kamu ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarına göre gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin; “uzaktan eğitim”, “uzaktan eğitimde öğretmen” ve “uzaktan eğitimde öğrenci”ye ilişkin metaforik algılarının her üç kavramda da *olumlu* ve *olumsuz* olmak üzere iki ana kategoriye ayrıldığı tespit edilmiştir.

Yöneticilerin “uzaktan eğitim”e ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, tamamına yakınının *olumsuz* yönde görüş bildirdikleri başka bir deyişle uzaktan eğitime ilişkin algılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin bu olumsuz metaforik algıları “zorlayıcı, etkisiz, belirsiz, etkileşimsiz, karmaşık” olmak üzere beş alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu alt kategoriler kendi içinde değerlendirildiğinde, yöneticiler uzaktan eğitimin çoğunlukla zorlayıcı olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda en az görüş bildirilen alt kategoriye göre yalnızca iki yönetici uzaktan eğitimin karmaşık olduğunu ifade etmiştir. Yöneticilerin çok azı “uzaktan eğitim”e ilişkin *olumlu* metaforik algıya sahiptir. Bu olumlu algılar “ faydalı, değerli” olmak üzere iki alt kategori altında toplanmaktadır. Bu alt kategoriler kendi içinde değerlendirildiğinde, yöneticiler uzaktan eğitimin çoğunlukla faydalı olduğunu düşünmektedirler. Buna karşılık uzaktan eğitimin değerli olduğunu vurgulayan yönetici sayısının yalnızca bir olması ise dikkat çekici sonuçlardan biridir.

Öğretmenlerin “uzaktan eğitim”e ilişkin metaforik algıları çoğunlukla *olumsuzdur*. Öğretmenlerin bu olumsuz metaforik algıları “etkileşimsiz, etkisiz, zorlayıcı, belirsiz, karmaşık” olmak üzere beş alt kategoride toplanmıştır. Bu alt kategoriler kendi içinde değerlendirildiğinde, öğretmenler uzaktan eğitimin çoğunlukla etkileşimsiz bir süreç olduğunu düşünmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin çok azı uzaktan eğitimi karmaşık



bulmaktadır. “Uzaktan eğitim”e yönelik *olumlu* metaforik algıya sahip öğretmen sayısı dikkat çekici şekilde azdır. Öğretmenlerin ürettikleri olumlu metaforlar “faydalı, değerli, ulaşılabilir” olmak üzere üç alt kategori altına kodlanmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin algılarının yöneticilerle benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çünkü öğretmenler de yöneticiler gibi uzaktan eğitimin çoğunlukla faydalı olduğunu vurgulamışlar, yöneticilerden farklı olarak ise az da olsa bu sürecin ulaşılabilir olduğuna işaret ederek olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada katılımcıların “uzaktan eğitime ilişkin “zorlayıcı, etkisiz, belirsiz, etkileşimsiz, karmaşık” alt kategorilerinde *olumsuz* metaforlar kullandıkları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, Kaplan ve Gülden (2021) COVID-19 döneminde uzaktan eğitimin dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Demirbilek, Demirtaş, Han ve Atıla (2021) ise okul yöneticisi ve öğretmenlerin uzaktan eğitim kavramına yönelik oluşturdukları metaforların pek çoğunda uzaktan eğitimin yetersiz, etkisiz, etkileşimsiz, imkâna bağlı bir öğretim şekli olduğuna vurgu yapıldığını tespit etmişlerdir. Kuzu, Bahçeci ve Kurtoğlu-Yalçın (2021) ise araştırmalarında, katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin dönütü olmayan eksik bir süreç olduğuna ilişkin metaforlar kullandıklarını tespit etmişlerdir. Kaleli-Yılmaz ve Güven (2015) katılımcıların uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları metaforları etkileşimsiz, isteğe bağlılık, duygusuz, yorucu gibi kategoriler altında toplamışlardır. Demir ve Özdaş (2020), COVID -19 sürecinde uzaktan eğitimi “sınırlı” olarak değerlendiren öğretmenlerin, süreci yararlı ama eksik, yetersiz olsa da olması gereken, yeterince verimli olmasa da öğrenciyi eğitimin içinde tutan, faydalı ancak platforma bağlanmada sorunlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Buna karşın bazı öğretmenler de uzaktan eğitim sürecini elverişsiz olarak değerlendirmiş; sürecin sağlıklı işlemediğini, emek israfı olduğunu, yeterli olmadığını ve teknolojiye bağımlılık yaptığını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki araştırma bulgularının bu araştırma ile kısmen benzer olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada katılımcıların *uzaktan eğitime* ilişkin “faydalı, değerli, ulaşılabilir” alt kategorilerinde *olumlu* metaforlar kullandıkları tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Bozkurt’un (2020) ilköğretim öğrencilerinin pandemi süresince edindikleri deneyimleri metaforlar yoluyla incelediği araştırmasında faydalı kategorisinde kolaylaştırıcı ve yaşam boyu öğrenme temalarında olumlu metaforlar ortaya çıkmıştır. Kaya ve Dilekçi’nin (2021) araştırmalarında, katılımcılar yararlılık temasında olumlu metaforlar kullanmışlardır. Cantürk ve Cantürk’ün (2021) araştırma bulgularına göre; katılımcılar uzaktan eğitime yönelik gereksinim, faydalı ve ihtiyaca yönelik kategorilerinde metaforlar kullanmışlardır. Araştırmada uzaktan eğitim, olumsuzluk karşısında etkisi büyük ve her zaman kurtarıcı olmasından dolayı can simidine benzetilmiştir. Sözü edilen bu çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde, bu araştırmada uzaktan eğitime ilişkin alt kategorilerde yer alan olumlu metafor ifadelerinin alanyazın ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

“Uzaktan eğitim”e ilişkin katılımcı gruplarının metaforik algıları bütüncül şekilde değerlendirildiğinde; gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitime ilişkin algılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yöneticiler uzaktan eğitim sürecini daha çok zorlayıcı bulurken, öğretmenler ise daha çok bu sürecin etkileşimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte olumlu algıya sahip öğretmen oranının yöneticilere görece fazla olması da dikkat çekicidir. Uzaktan eğitim sürecini daha etkili, etkileşimli kılabilir ve kolaylaştırabilecek uygulamaların planlanması yerinde olacaktır.

Yöneticilerin “uzaktan eğitimde öğretmen”e ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, yarısına yakınının *olumsuz* yönde görüş bildirdiği başka bir deyişle uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin algılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin bu olumsuz metaforik algıları “etkisiz, ulaşılamayan, zorlanan/tüklenen, yalnız” olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu alt kategoriler kendi içinde değerlendirildiğinde, yöneticiler uzaktan eğitimin daha çok zorlayıcı olduğunu düşünmektedirler. Buna karşın yalnızca iki yönetici uzaktan eğitimde öğretmenin yalnız olduğunu ifade etmişlerdir ve bu sonucun araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan birini teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Yöneticilerin yarısından fazlası “uzaktan eğitimde öğretmen”e ilişkin *olumlu* metaforik algıya sahiptir. Yöneticilerin bu algıları “kaynak, yol gösterici, çalışan/çalayan, etkileyici, ulaşılabilen” olmak üzere beş alt kategori altına kodlanmıştır. Bu alt kategoriler kendi içinde değerlendirildiğinde, yöneticiler uzaktan eğitimde öğretmenin çoğunlukla kaynak olduğunu düşünmektedirler. Buna karşın uzaktan eğitimde öğretmenin etkileyici ve ulaşılabilen pozisyonda olduğunu düşünen ikişer yönetici bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin olumlu ve olumsuz algılarının birbirine yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin neredeyse yarısının “uzaktan eğitimde öğretmen”e ilişkin *olumsuz* metaforik algıda olduğu tespit edilmiştir. Bu olumsuz metaforik algılar “etkisiz, zorlanan/tüklenen, etkileşimsiz, yalnız, ulaşılamayan” olmak üzere beş alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu alt kategoriler kendi içinde değerlendirildiğinde, öğretmenler uzaktan eğitimde öğretmenin daha çok etkisiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Buna karşılık öğretmenlerin çok azı uzaktan eğitimde öğretmenin ulaşılamayan kişi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası “uzaktan eğitimde öğretmen”e yönelik *olumlu* metaforik algıya sahiptir. Öğretmenlerin ürettikleri bu olumlu metaforlar “yol gösterici, çalışan/çalayan, kaynak, etkileyici, birleştirici/bağ kuran” olmak üzere beş alt kategori altına kodlanmıştır. Olumlu metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin daha çok yol gösterici olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcıların *uzaktan eğitimde öğretmene* ilişkin “etkisiz, ulaşılamayan, zorlanan/tüklenen, yalnız, etkileşimsiz, ulaşılamayan” alt kategorilerinde *olumsuz* metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Bu açıdan bu araştırma Kaplan ve Gülден’in (2021) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Nitekim adı geçen

araştırmacılar da öğretmenlerin uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandıklarını ve katılımcılarının neredeyse tamamının çevrimiçi ders anlatma tecrübelerinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca katılımcıların büyük bir kısmı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde isteksiz olduğunu belirtmiş, yarısına yakını da bu ve başka nedenlerden ötürü motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının araştırıldığı benzer bir araştırma Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020) tarafından yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin; %56'sı çevrimiçi derslerde öğrencilerle görece az aktif iletişim kurduklarını, %46'sı ise yüz yüze eğitimin beceri kazandırmada daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca katılımcıların %67'si uzaktan eğitimde sayısal derslerin öğretiminin görece zor olduğu, %65'inin beden dilini yeterince kullanamadığı, %79'u ise yüz yüze derslerin görece daha eğlenceli olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuca göre katılımcılar *uzaktan eğitimde öğretmene* ilişkin “kaynak, yol gösterici, çalışan/çalayayan, etkileyici, ulaşılabilen, birleştirici/bağ kuran” alt kategorilerinde *olumlu* metaforlar üretmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bulguları destekleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Gökmen, Duman ve Horzum (2016) web tabanlı sistemlerin ortaya çıkmasıyla beraber uzaktan eğitimde öğretmenlerin görev ve rollerinde genişleme yaşandığını, öğretmenlerin; tek bilgi kaynağı olmaktan ziyade kaynak sağlayıcı, öğrenme yöneticisi, öğretim tasarımcısı, değerlendirme uzmanı, iletişim uzmanı, teknoloji uzmanı, danışman ve rehber gibi rollere büründüğünü ifade etmektedirler. Demir ve Özdaş (2020), ilkokuldaki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin COVID-19 sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim faaliyetlerini hazırlık, paylaşımında bulunma, ders verme, iletişim ve izleme olmak üzere beş temada toplamışlardır.

“Uzaktan eğitimde öğretmen”e ilişkin katılımcı gruplarının metaforik algıları bütüncül şekilde değerlendirildiğinde; her iki katılımcı grubunda olumlu ve olumsuz kategorilerde metaforlar kullanıldığı, bu kategorilerdeki frekans dağılımlarının birbirine yakın olduğu ve yine her iki grupta katılımcıların yarısından fazlasının olumlu algıya sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca gerek yöneticiler gerekse öğretmenler uzaktan eğitimde öğretmeni daha çok etkisiz bulmaktadırlar. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinin etkili yönetilmesine dönük öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi faydalı olacaktır.

Yöneticilerin “uzaktan eğitimde öğrenci”ye ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, çoğunluğunun *olumsuz* yönde görüş bildirdiği başka bir deyişle uzaktan eğitimde öğrenciye ilişkin algılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin bu olumsuz metaforik algıları “pasif bilgi alıcısı, istediği gibi davranan, ulaşılması güç, zorlanan/tükenen, gelişimi belirsiz” olmak üzere beş alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu alt kategoriler kendi içinde değerlendirildiğinde, yöneticiler uzaktan eğitimde öğrencinin daha çok pasif bilgi alıcısı konumunda olduğunu düşünmektedirler. Buna karşılık yalnızca bir yöneticinin, uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin “yeşil

domates” gibi olduğunu belirterek gelişiminin belirsiz olduğuna işaret etmesi araştırmada elde edilen dikkat çekici sonuçlardan biridir. Yöneticilerin yarısından azı “uzaktan eğitimde öğrenci”ye ilişkin *olumlu* metaforik algıya sahiptir. Yöneticilerin bu algıları “emek sarf eden, emek sarf edilen, kendine özgü, yön verilmeye çalışılan, değerli” olmak üzere beş alt kategori altına kodlanmıştır. Bu alt kategoriler kendi içinde değerlendirildiğinde; yöneticiler uzaktan eğitimde öğrencinin daha çok emek sarf eden kişi olduğunu düşünmektedirler.

“Uzaktan eğitimde öğrenci”ye ilişkin metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun *olumsuz* metaforik algıda olduğu tespit edilmiştir. Bu olumsuz metaforik algılar “pasif bilgi alıcısı, istediği gibi davranan, gelişimi belirsiz, ulaşılması güç, ne yapacağını bilemeyen, zorlanan/tükenen, kısıtlanmış” olmak üzere yedi alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu alt kategoriler kendi içinde değerlendirildiğinde, öğretmenler uzaktan eğitimde öğrencinin daha çok “pasif bilgi alıcısı” konumunda olduğuna vurgu yapmışlardır. Buna karşılık öğretmenlerin çok azı uzaktan eğitimde öğrencinin “kısıtlanmış” olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin yarısından azı “uzaktan eğitimde öğrenci”ye yönelik *olumlu* metaforik algıya sahiptir. Öğretmenlerin ürettikleri bu olumlu metaforlar “yetersiz koşullarda gelişmeye çalışan, yön verilmeye çalışılan, emek sarf edilen, emek sarf eden, kendine özgü, değerli” olmak üzere altı alt kategori altına kodlanmıştır. Olumlu metaforlar incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencinin yetersiz koşullarda gelişmeye çalıştığını düşünen öğretmenlerin sayısının çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada katılımcılar *uzaktan eğitimde öğrenciyi* “pasif bilgi alıcısı, istediği gibi davranan, ulaşılması güç, zorlanan/tükenen, ne yapacağını bilemeyen, kısıtlanmış” alt kategorilerinde *olumsuz* metaforlarla tanımlamışlardır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguları destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir değerlendirme olmamasının ve yaptırımların uygulanmamasının öğrencilerin derslerden uzaklaşmalarına neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Metin, Gürbey ve Çevik (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 390 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, katılımcılara uyguladıkları “Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği”nde yer alan “Uzaktan eğitim öğrencinin derse yönelik motivasyonunu artırır” ifadesine öğretmenlerin %38,7’si “kesinlikle katılmıyorum” %28,5’i ise “katılmıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, katılımcıların büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyon sorunu yaşadığına yönelik görüş bildirdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre katılımcılar *uzaktan eğitimde öğrenciyi* “emek sarf eden, emek sarf edilen, kendine özgü, yön verilmeye çalışılan, değerli, yetersiz koşullarda gelişmeye çalışan” alt kategorilerinde *olumlu* metaforlarla tanımlamışlardır. Araştırmanın bu sonucun alanyazında birçok araştırma ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Chan, So, Wong, Lee ve Tiwari (2007) uzaktan eğitimin pratik olması nedeniyle bilgi aktarımını kolaylaştırdığı ve etkili olduğu, ayrıca bu türde eğitimin

öğrencilerin kaygı düzeyini azalttığı sonucuna varmışlardır. Bir diğer araştırma Koç (2020) tarafından yapılmış ve araştırmada katılımcıların uzaktan eğitimin öğrenciler için eğitime erişim kolaylığı sunduğu görüşünde oldukları ortaya konmuştur.

“Uzaktan eğitimde öğrenci”ye ilişkin katılımcı gruplarının metaforik algıları bütüncül şekilde değerlendirildiğinde; her iki katılımcı grubunda olumlu ve olumsuz kategorilerde metaforlar kullanıldığı ve yine her iki grupta katılımcıların yarısından fazlasının olumsuz algıya sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca gerek yöneticiler gerekse öğretmenler uzaktan eğitimde öğrenciyi daha çok pasif bulmaktadırlar. Bu bağlamda uzaktan eğitimde öğrenciyi daha aktif kılacak uygulamaların hayata geçirilmesi yerinde olacaktır.

Sonuç olarak bu araştırmada; hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin öğeleri olan “uzaktan eğitim” ve “uzaktan eğitimde öğrenci”ye ilişkin metaforik algıları çoğunlukla olumsuzdur. Buna karşılık her iki katılımcı grubunda “uzaktan eğitimde öğretmen”e ilişkin metaforik algılar ise olumludur. Bu sonucu; yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde gerek *uzaktan eğitim* gerekse bu süreçte *öğrenciyi* ilişkin algılarının olumsuz, *uzaktan eğitimde öğretmene* ilişkin algılarının ise olumlu olduğu şeklinde okumak mümkündür.

Metaforlar; denetim teorilerini geliştirmede, program geliştirme ve plânlama süreçlerinde, öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi ve yöntem ve stratejilerin seçiminde öğretmenlere/eğitim yöneticilerine/politikacılar yol gösterici niteliktedir (Akkaya, 2021). Bu nedenle metaforları, metaforik algılardaki farklılıkları ve bu farklılıklara neden olan faktörleri tespit etmeye yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Bu araştırma için Anadolu Üniversitesi kurumundan (29.06.2021 tarihli-81486 karar numaralı) etik izin alınmıştır.

### **Kaynakça**

- Akkaya, B. (2021). The analysis of metaphorical perceptions of teachers related to teachers in terms of teaching approaches they adopt. *Journal of Education and Learning*, 10(5), 109-121. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n5p109>
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the covid-19 pandemic in turkey: identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 987-994. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01197-y>
- Aristoteles. (2007). *Poetika*. (S. Rifat, Çev.) Can Yayınları, İstanbul.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefi metafor "yolda olmak". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (4), 9-22. <https://doi.org/10.17755/esosder.65823>

- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi sözlüğü*. Pegem Akademi, Ankara.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 26-61.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Cantürk, G., & Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *International Journal of Current Approaches In Language, Education and Social Sciences*, 3(1), 1-37. <https://doi.org/10.35452/caless.2021.1>
- Chan, S. S., So, W. K., Wong, D. C., Lee, A. C., & Tiwari, A. (2007). Improving older adults' knowledge and practice of preventive measures through a telephone health education during the sars epidemic in hong kong: A pilot study. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), 1120-1127. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.04.019>
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd edition). SAGE Publication.
- Demirbilek, N., Demirtaş, H., Han, F., & Atila, F. (2021). Distance education concept from school administrator and teachers' perspective. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 446-470. <https://doi.org/10.17679/inuefd.827706>
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Duran, A. (2022). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforların incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 2(1), 1-16. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.47>
- EBA. (2021). Eğitim Bilişim Ağı. <https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34059/376987>
- Kaban, A. (2021). Determining teachers', students', and parents' perceptions of distance education through metaphors. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 245-264. <https://doi.org/10.46328/ijres.1316>
- Kaleli Yılmaz, G., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299-322. <https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>

- Kaplan, K., & Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında. türkçe eğitimi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. <https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>
- Kavrayıcı, C., & Kesim, E. (2021). School management during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060. <https://doi.org/10.17762/kuey.v27i1.4>
- Kaya, A., & Dilekçi, Ü. (2021). COVID-19 salgını sürecindeki acil uzaktan eğitime ilişkin ebeveynlerin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1621-1636. <https://doi.org/10.24315/tred.933889>
- Kazu, İ.Y., Bahçeci, F. & Kurtoğlu Yalçın, C. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 701-715. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.814015>
- Keklik, N. (1984). Felsefe bakımından metafor. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi* (25), 17-36.
- Koç, E. (2020). Üniversite öğretim elemanlarının gözünden yüksek öğretimde uzaktan öğrenimin değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1),293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4),172-175.
- McGlone, M. S. (2007). What is the explanatory value of a conceptual metaphor? *Language & Communication*, 27(2), 109-126.
- MEB. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı. <http://covid19.meb.gov.tr/>
- Metin, M., Gürbey, S., & Çevik, A. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.) Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, İstanbul.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49 (1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- TRT. (2021) Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu. <https://www.trtizle.com/canli/tv/trt-eba-ilkokul>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

WHO. (2020). *A year without precedent: WHO's COVID-19 response*. World Health Organizations. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/spotlight/a-year-without-precedent-who-s-covid-19-response>

### Extended Abstract

The purpose of this study is to determine, through the use of metaphors, the perceptions of primary school administrators and teachers towards "distance education," "teachers in distance education," and "students in distance education" during the COVID- 19 pandemic.

This qualitative research includes 219 educators, 53 school administrators, and 166 teachers who worked in public primary schools in Eskişehir during the academic year 2020-2021. The study group was determined using maximum variation sampling. To collect data, a semi-structured form with demographic information and three questions was created using Google Form. The form's first section contained personal information, while the second section included three questions. Participants were asked in the first question, "Distance education is like... Because...", in the second question, "Distance education teachers are like... Because...", and in the third question, "Distance education students are like... Because..."

When administrators' metaphors about distance education were examined, it was discovered that almost all (90.6 percent) had negative attitudes. These negative metaphorical perceptions of administrators are classified into five types: mandatory, ineffective, unsafe, non-interactive, and complex. Distance education is frequently perceived as difficult by administrators. Only two administrators said distance education is difficult in the subcategory with the fewest responses.

Few administrators (9.4%, f=5) have a metaphorically positive perception of "distance learning." These positive perceptions fall into two subcategories: useful and valuable. Administrators overwhelmingly perceive distance learning as useful. However, only one of the managers mentioned the importance of distance learning.

Teachers were found to have overwhelmingly negative metaphorical perceptions of "distance education" (83.8 percent ). There are five subcategories of negative metaphorical perceptions of teachers: "inactive," "ineffective," "compelling," "ambiguous," and "complex." The majority of teachers (30.1%) emphasized the importance of interaction in distance education.

However, only 7.8 percent of teachers thought distance education was difficult. Surprisingly few teachers have a positive metaphorical impression of "distance education" (16.2 percent ). Teachers' positive metaphors were classified into three subcategories: valuable, accessible, and useful. These findings suggest that educators and administrators have similar points of view. Teachers, like administrators, have emphasized the value of distance education; however, unlike administrators, they have stated that the process is somewhat accessible (1.8 percent). Almost half (45.3%)



of the metaphors used by administrators to describe the "distance education teacher" are negative. These negative metaphorical perceptions of administrators are divided into four categories: ineffective, unattainable, difficult/exhausted, and lonely. Administrators consider distance education to be more difficult (30.2 percent). Only two administrators stated that the teacher was the only person involved in the distance learning process.

The "distance teacher" has a favorable metaphorical perception among 54.7 percent of administrators. Administrator perceptions are divided into five categories: source, leader, employee/effort, impressive, and accessible. Distance educators are primarily viewed as a resource by administrators. Two administrators, on the other hand, believe that the position of distance education instructor is both impressive and accessible. The study's findings show that administrators have similar perspectives on both the good and bad aspects of distance education teachers.

When the metaphors for "distance education teacher" were examined, it was discovered that nearly half of the teachers (48.2 percent) had a negative metaphorical perception. These negative metaphorical perceptions include "ineffective," "forced/exhausted," "non-interactive," "lonesome," and "unreachable." Distance education, according to teachers, is becoming increasingly ineffective (22.8 percent). Only 1.2 percent of teachers, on the other hand, believe that distance education cannot reach teachers.

Over 51.8 percent of teachers have a positive metaphorical perception of "distance education teacher." Positive metaphors used by teachers were coded into five subcategories: "guiding, working/striving, resource, influencing, and uniting/connecting." When teachers were asked about positive metaphors, they said they were a better way to help students learn from a distance.

When administrators' metaphors about students in distance education were examined, it was discovered that the majority (65.9 percent) had a negative opinion. These negative metaphorical perceptions of administrators are divided into five categories: passive receiver of information, acting on their own judgment, difficult to reach, difficulty/exhaustion, and uncertain development. Distance learners, according to administrators (30.2 percent), are mostly passive recipients of information. One of the most intriguing survey findings was that only one administrator mentioned the student's uncertain development, comparing it to a "green tomato" in the distance education process.

Only 34.1 percent of administrators had a favorable metaphorical impression of "distance learning students." The perceptions of these administrators were coded into five sub-categories: busy, tedious, unique, directed, and valuable. Administrators believe that the student makes the most effort in distance learning.

When the metaphors associated with "distance learners" were examined, it was discovered that the majority of teachers (61.5 percent of the sample) had a negative metaphorical perception. These negative metaphorical perceptions are classified as "passive recipient of information, acting on one's judgment, uncertain development, difficult to reach, not knowing what to do, having difficulty/exhaustion, and restricted." Distance learners (25.9 percent) are primarily passive recipients of information, according to teachers. However, few educators (2.5 percent nationwide) believe that distance learning limits students.

Only 38.5 percent of teachers have a positive metaphorical perception of "distance students." Positive metaphors used by teachers were coded into six subcategories: "trying to develop under adversity, trying to be directed, trying hard, making an effort, and being unique and valuable." The majority of teachers believed that distance education students were attempting to develop under insufficient conditions.

In conclusion, administrators' and teachers' metaphorical perceptions of "distance education" and "students in distance education," which are elements of the distance education process, are predominantly negative, according to this study. On the other hand, both groups of participants have a favorable opinion of "distance education teachers."

At the same time, metaphors guide teachers/education administrators/policymakers in developing supervisory theories, developing curriculum and planning processes, regulating learning/teaching processes, and selecting methods and strategies (Akkaya, 2021). Determining metaphors, differences in metaphor perceptions, and the causes of these differences require further research.

## Türkçe Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Uygulamaları ve Yeterlikleri

Atilla Dilekçi\*, Halit Karatay\*\*, Kadir Vefa Tezel\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 04/04/2022

Makale Kabul Tarihi: 02/08/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1098590

### Öz

Öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri bazen temel beceriler bazen anahtar yeterlikler gibi adlarla yer almıştır. Araştırmada okullarda bu becerilerin öğretimi için neler yapıldığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışmasına göre yapılmıştır. Bunun için kolay örnekleme yöntemine göre 13 öğretmenle görüşmeler yapılmış ve her bir öğretmen 5 Türkçe ders saati gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler 21. yüzyılda öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, sosyalleşme, kültürler arası farkındalık, girişimcilik, teknoloji okuryazarlığı, araştırma becerileri ve medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için metni anlama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve karşılaştırma, tema ile ilgili tartışma, durum ya da olaylara yönelik neden-sonuç ilişkisi kurdurma çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Yaratıcılık için en çok metin yazma, tamamlama ya da metni tahmin etme etkinliklerinin yapıldığı bulgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen uygulamaları, sınıf içi etkinlikler, Türkçe ders gözlemi, 21. yüzyıl becerileri


## Turkish Teachers' Practices and Competencies Related to 21st Century Skills


### Abstract

21st century skills are referred to either as basic skills or as key competencies in the current Turkish course curricula. This study aimed to determine what was being done to teach those skills in schools. The case study method was used in the study. Interviews were conducted with 13 Turkish language teachers who were selected through the convenience sampling method, and each teacher was observed for 5 class hours. The data were subjected to descriptive analysis. The participating teachers stated that students had to have communication, critical thinking, problem-solving, creativity, cooperation, socialization, intercultural awareness,

\* Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bolu, Türkiye, dilekciatilla@gmail.com,

ORCID: 0000-0001-5393-9570 

\*\* Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Bolu, Türkiye, halitkaratay@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1820-0361 

\*\*\* Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, Bolu, Türkiye, vefa2000@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2636-1221 

**Kaynak Gösterme:** Dilekçi, A., Karatay, H., & Tezel, K. V. (2022). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1207-1231.

*entrepreneurship, technology literacy, research, and media literacy skills in the 21st century. The teachers did text comprehension, interpretation, analysis, evaluation, and comparison activities, theme-based discussions, and event-related cause and effect exercises to develop their students' critical thinking skills. The teachers mostly used text writing, completion, or text prediction activities to develop the students' creativity.*

**Keywords:** *Teacher practices, in-class activities, observation of Turkish class, 21st century skills*

## Giriş

Tarihsel süreçte insanoğlunun hayatını sürdürebilmesi için farklı becerilere ihtiyacı olmuştur. İlkel insanların iyi bir avcı, tarım toplumunda iyi bir çiftçi, sanayi toplumunda teknik bilgisi olan bir işçi olması beklenmiştir. Günümüzde bu meslekler çeşitlenmiştir. Bunun yanında her bireyin hayatını sürdürebilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerekir.

20. yüzyıldan 21. yüzyıla geçiş ile eğitimde, kültürde, bilim ve teknolojiye birçok yenilik ve buna bağlı meslekler ortaya çıkmıştır. Bu durum insanların öğrenmesi gereken yeni bilgiler, teknolojiler ve bunların sıklıkla kullanıldığı ortamlar ortaya çıkarmış ve bazı beceriler daha da önem kazanmıştır. 21. yüzyılda okullarda öğrencilerin hangi becerileri edinmesi gerektiği konusunda birçok araştırma da yapılmıştır (Aliismail & McGuire, 2015; Ananiadou & Claro, 2009; Ansari & Malik, 2013; Dağhan vd., 2017; Dede, 2009; Günüş vd., 2013; Hergüner, 1998; Lai & Viering, 2012). Bu çalışmalarda öne çıkan becerilerin iletişim, iş birliği, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları olduğu söylenebilir. Bunun yanında günümüz insanı için yaşam becerileri olarak da ifade edilen sorumluluk, öz yönetim, esneklik ve uyum, sosyal beceriler, liderlik, girişkenlik ve üretkenlik gibi niteliklere sahip olmak önem kazanmıştır.

Bu becerilerin eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması için yollar aranmaktadır (Aliismail & McGuire, 2015; Bell, 2010; Carlgren, 2013; Dilekçi, 2021; Qian & Clark, 2016; Ravitz vd., 2012; Suto, 2013). Bu beceriler ile öğrencilerin öğrenme becerileri edinmesi hem akademik hem de günlük yaşamlarında başarılı olmalarını sağlar. Nitekim çalışma hayatında da bireylerin bunları etkin kullanması beklenir. Okullar öğrencilerin bu becerileri edinerek meslek hayatlarına katılmalarını sağlayacak programlar öğrenme ve öğretme ortamları sunmalıdır.

Öğretim programlarında bu beceriler bazen temel beceriler bazen anahtar yetkinlikler gibi adlarla yer almıştır. Bu beceriler bazen de programların genel çerçevesinin dışında öğrenme disiplinlerinin hedefleri, kazanımları arasında da yer almıştır (Dilekçi & Karatay, 2021; Kurudayıoğlu & Soysal, 2019). Bu becerilerin çeşitli ders programları içerisinde kazanımının hedeflenmesi, bilgi ve teknoloji toplumunun inşası ve kalkınmış bir millet ideali için gereklidir. Çünkü çağdaş dünyanın bütün okulları, donanımlı ve mutlu bireyler yetiştirmek için bunlara yer vermek durumundadır.

Bu noktada dikkate alınması gereken durum bu becerilerin nasıl öğretilebileceğidir. Bu becerilerin geleneksel öğretim yöntemindeki gibi öğretmenin bilgi aktarıcısı, öğrencinin bilgi ezbercisi olduğu bir anlayışla öğretilmeyeceği açıktır. Çünkü bunlar bilgi değil uygulamaya dönük becerilerdir. Bunun için bu becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesi için öğrencinin merkezde olduğu yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimlerine bağlı öğretim ortamlarına ihtiyaç vardır. Öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayacaktır. Örneğin proje temelli öğrenme yönteminde öğrencilerin araştırma, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişirken, bu etkinliklerin bireysel değil grupla yapılması öğrencilerin iletişim, iş birliği, sosyalleşme, sorumluluk ve liderlik gibi becerilerini geliştirecektir (Dilekçi, 2021). Öğretim programları ve yöntemleri kadar bunları uygulayacak, öğrencilere rehberlik edecek öğretmenlerin de bu konuda istekli ve donanımlı olması gerekir.

Günümüzde bu becerilere sahip olma konusunda hemen hemen herkes hemfikirdir. Öğretmenler de geleneksel öğretim süreçlerinin dışında öğretim sürecini yapılandırmanın gerektiğini dile getirmiştir (Dilekçi, 2021). Bu noktada temel sorunun 21. yy. beceri öğretiminin öğretmenlerin uygulamalarına ne kadar yansıtıldığıdır. Yani öğretmenin sunduğu öğrenme ortamları öğrencilerin düşünme becerilerinin ortaya çıkmasını etkilemektedir. Yine öğretmen ders sürecinde kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin hangi becerisini ön plana çıkaracağını bilmelidir. Sınıf içi ve dışı faaliyetlerde teknoloji araçlarını kullanması da öğrencilerin dijital okuryazarlığını destekler. Bütün bunlar öğretmenin de 21. yy. yeterliklerine sahip olması ve bunları öğretim sürecinde kullanmayı desteklemesine bağlıdır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerine göre günümüzde önem kazanan becerilerin hangileri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf içi gözlem yaparak öğretmenlerin, öğrencilerin becerilerini geliştirmek için yaptıkları etkinlikler, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu yöntemde mevcut durum olduğu gibi açığa çıkarılır ve durum bütüncül bir yaklaşımla incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde 21. yy. becerilerinin öğretimine ne kadar yer verdikleri incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler betimlenmiştir. Çalışılan durumu ortaya koymak için gözlem ve görüşme yöntemleri sıklıkla kullanılır. Gözlem yönteminde izlenen durum ayrıntılı kaydedilir. Görüşme yönteminde ise araştırma

konusu ile ilgili kişilerle görüşmeler yapılır. Bu araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin derslerinde 21. yy. becerilerinin öğretim durumlarını ve öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini belirlemek için önce öğretmenlerle görüşmeler yapılmış daha sonra derslerine katılarak gözlemler yapılmıştır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 4 farklı ortaokulda görev yapan 13 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Öncelikle 13 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Ardından bu öğretmenlerin her birinin 5 ders saati gözlemlenmiştir. Görüşme ve gözlem yapılacak öğretmenler kolay örnekleme göre seçilmiştir. Kolay örnekleme yönteminde katılımcılar ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına göre seçilir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.  
Katılımcı Bilgileri

Kişisel bilgiler	f	
Cinsiyet	Erkek	7
	Kadın	6
Yaş	21-30	1
	31-40	11
	41-50	1
Eğitim durumu	Lisans	12
	Yüksek lisans	1
Mesleki deneyim	1-5 yıl	2
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	2
	16-20 yıl	5

Araştırma katılımcısı öğretmenlerin 7’si erkek 6’sı kadındır. Öğretmenlerin 1’i 21-30, 11’i 31-40 ve 1’i 41-50 yaş aralığındadır. Öğretmenlerden 12’si lisans, 1’i yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 2’si 1-5 yıl, 4’ü 6-10 yıl, 2’si 11-15 yıl ve 5’i 16-20 yıl mesleki deneyime sahiptir.

### Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplamak için görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Formlar oluşturulurken Partnership for 21st Century Skills (P21) organizasyonunun belirlediği beceriler dikkate alınmıştır (Trilling & Fadel, 2009). Öncelikle belirlenen öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından görüşme yapılan her bir öğretmenin 5 ders saati gözlemlenmiştir.

Alanyazın tarandıktan sonra 3 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. 4 uzmanla yapılan değerlendirmeler sonrasında soru sayısı 2’ye düşürülmüştür. Bu form Türkçe öğretmenlerine göre 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken

becerilerin ne olduğu ve öğretmenlerin bu becerileri geliştirmek için neler yaptıkları ile ilgilidir. Böylelikle öğretmenlere göre 21. yy. becerilerinin neler olduğu ve öğretmenlerin öğrencilere becerileri kazandırmak için yaptıkları ortaya konmuştur.

Gözlem formu için alanyazın taramasından sonra 10 ölçüt belirlenmiştir. 4 uzman görüşü alındıktan sonra gözlem formundaki değerlendirme ölçütlerinin 16 olmasına karar verilmiştir. Bunlar ders işleme sürecinde neler yapıldığı, dil becerilerine yönelik neler yapıldığı, yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri gibi ölçütlerdir. Bu ölçütlere göre Türkçe öğretmenlerinin sınıf içinde ders işleme süreçleri gözlemlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Görüşme ve gözlem aracılığıyla toplanan veriler betimsel analize göre çözümlenmiştir. Belirlenen tema ve alt temalara kodlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler iki ayrı uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak çözümlenmiştir. Ardından uzmanlar bir araya gelerek analizlerini karşılaştırmıştır. %81 oranında kodlamaların tutarlı olduğu belirlenmiştir. Görüş farklı olan durumlar üzerine uzmanlar tartışmış ve bu konuda görüş birliğine ulaşmışlardır.

## Bulgular ve Yorum

### 21. Yüzyılda Öğrencilerde Olması Gereken Beceriler

Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin bu yüzyılda sahip olması gereken beceriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

21. Yüzyılda Öğrencilerde Olması Gereken Beceriler

Beceriler	Alt beceriler	Katılımcılar	f
Öğrenme ve yenilenme becerileri	İletişim	1, 2, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13	9
	Eleştirel düşünme	2, 3, 6, 4, 8, 10, 13	7
	Problem çözme	4, 5, 7, 8, 9, 10	6
	Yaratıcılık	4, 7, 8, 10	4
	İş birliği	4	1
Yaşam ve meslek becerileri	Sosyalleşme	4, 5, 10	3
	Kültürler arası farkındalık	11	1
	Girişimcilik	4	1

	Teknoloji okuryazarlığı	6, 11	1
Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı	Araştırma becerileri	3, 6	2
	Medya okuryazarlığı	5	1

Öğretmenler 21. yüzyılda öğrencilerin 11 beceriye sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu beceriler öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve meslek becerileri, bilgi medya ve teknoloji okuryazarlığı temaları altına kodlanmıştır.

### Öğrenme ve yenilenme becerileri

Araştırmaya katılan 11 öğretmen 21. yüzyılda öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“İletişim ve iş birliğine açık olmaları, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olmaları (K4), Öncelikli olarak öğrencide geliştirilmesi ve sahip olması gereken beceriler: iletişim kurma, problem çözme, medya okuryazarlığı (K5), Problem çözme becerisine sahip olmaları, İfade güçleri iyi olmalı (K7), 21. yüzyılda öğrencilerimizin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerine sahip olması gerekir (K8), Eğitim ile 21. yüzyılın taleplerini karşılayacak yeni çağın getirdiği sorunlar ile baş edebilecek nitelikte bireyler yetiştirilmelidir (K9), Üst düzey düşünme becerilerine sahip olma, değişen ve gelişen dünyada ve zorlaşan eğitim sisteminde sorunlarla baş edebilme, güzel iletişim kurabilme, sosyalleşme ve okuma anlamada kendini geliştirme (K10), Amaca uygun okuma, özgün yazılar yazma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma (K12), Muhakeme, anlama ve yorumlama yeteneğine sahip olmak (K13).”*

### Yaşam ve meslek becerileri

Araştırmaya katılan 5 öğretmen 21. yüzyılda öğrencilerin sosyalleşme, kültürler arası farkındalık ve girişimcilik becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu becerilerin dışında bir öğretmen erdemli olmanın da gerekliliğine dikkat çekmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Girişimci olmaları (K4), Öğrenme meraklarının baskın olması (K7), Sosyalleşme (K10), “Değerler eğitimine uygun kişilik özelliklerine sahip olma (K12).”*

### Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı

Araştırmaya katılan 4 öğretmen 21. yüzyılda öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı, araştırma becerileri, medya okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Öncelikli olarak öğrencide geliştirilmesi ve sahip olması gereken beceriler: medya okuryazarlığı (K5), Bilgiyi daha hızlı elde etmeyi sağlayacak düzeyde*



teknolojiyi etkin kullanabilme becerisi edinmeli, bilgiyi elde ettikten sonra onu yorumlayabilme yeteneğini geliştirmeli ve edindiği bilgiyi başka durumlara da transfer edebilmelidir (K6). Yaşadığımız çağda teknoloji artık insan hayatının vazgeçilmez hâline geldi. Bu nedenle öğrencilerimizin teknolojik donanıma sahip olması zorunlu hâle geldi. Derslerimizin bir parçası haline gelen akıllı tahtaların, bilgisayarların, tabletlerin ders içeriğine uygun bir şekilde kullanımını bilmeleri ve bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (K11).”

### Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Becerilerini Geliştirmek için Yaptıkları Çalışmalar

Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.  
*Beceri Gelişimi için Yapılabilecek Çalışmalar*

Beceriler	Görüşler	Katılımcılar	f
Eleştirel düşünme	Kitap, metin ya da etkinliği çeşitli yönlerden değerlendirme	4, 5, 7, 8	4
	Özgür düşünme ortamı oluşturma	2, 10, 13	3
	Soru-cevap yöntemi	11, 12	2
	Tartışma yapma	5, 11	2
	Metindeki kahraman kararlarının sorgulanması	6, 9	2
	Örnek olay incelemesi	3	1
Yaratıcı düşünme	Sorunun çözümü için fikir üretme	1, 5, 10, 12, 13	5
	Yazma etkinlikleri yapma	4, 6, 7, 11	4
	Farklı bakış açısı ortaya koyan çalışmalar yapma	9, 11	2
	Özgür düşünce ortamı oluşturma	3, 5	2
	Konuya uygun oyun ya da etkinlik tasarlama	8, 13	2
İş birliği yapma	Grupla sınıf içi ve dışı çalışmalar yapma	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12	9
	Etkileşimli ortam oluşturma	1, 9	2
	İş birliğinin önemini anlatma	2	1
	İstasyon tekniği kullanma	4	1
Medya okuryazarlığı	Medya metinlerini kullanarak etkinlikler yapma	4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13	8
	Medyanın doğru kullanımını anlatma	2, 5, 11, 13	4

	Medya metinleri çeşitli yönlerden değerlendirme	5, 6, 9	3
	Gazete, dergileri takip etme	1, 7	2
	Medya içerik ve süreçlerini sorgulama	6, 9	2
	Sınıf içi ve dışı çeşitli görevler verme	1, 3, 7, 8, 10, 11	6
Sorumluluk	Sorumlulukları yerine getirmenin önemini anlatma	2, 9, 13	3
	Grup çalışmalarında eşit görev dağılımı yapma	4, 11	2
	Ödev kontrol görevi verme	1, 5	2
	Rollere göre sorumlulukları değerlendirme	6	1
Problem çözme	Metindeki sorunlara alternatif çözüm bulma	4, 6, 8, 11	4
	Sorunun çözümü için çabalama	1, 9, 12, 13	4
	Sorunu belirleme çalışmaları yapma	2, 5	2
	Sorunların çözümü için tartışma yapma	5, 7	2
İletişim kurma	Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma	3, 1, 5, 9	4
	Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma	5, 8, 11	3
	Metin canlandırma	4, 11	2
	Empati yaptırma	2, 4	2
	Çevre ile iletişime geçmeleri için yönlendirme	6	1
	Soru-cevap yaptırma	10	1
Bilgi okuryazarlığı	Araştırma ödevleri verme	3, 7, 9, 10, 11, 12	6
	Metne hazırlık için araştırma yaptırma	5, 8, 11, 12	4
	Verilen bilginin doğruluğunu araştırma	6, 13	2
Dijital okuryazarlık	Teknolojiyi kullanma	4, 6, 10, 12	4
	Dijital kitap, dergi okuma	1, 5, 7	3
	İnternette araştırma yapma	1, 11	2
	Teknoloji kullanımına yönlendirme	9, 10	2
	Teknolojinin önemini anlatma	2	1
	Güvenilir bilgi kaynakları hakkında bilgilendirme	5	1
	Model olma	11	1
	Sosyalleşme becerilerini destekleme	2, 5, 12	3

Sosyal beceriler	Uygun sosyal ortam oluşturma	6, 10	2
	Tiyatro oynatma	3	1
	Okul etkinliklerine katılımı teşvik etme	11	1
Liderlik	Grup çalışmalarında bireylere etkin görev verme	1, 6, 7	3
	Takım çalışması yaptırma	4	1
	Münazara yaptırma	5	1
	Sınıf içi ve dışı görevler verme	11	1
Öz yönetim	Kendi yaşamlarını yönetme konusunda farkındalık oluşturma	6, 10, 11	3
	Öz değerlendirme ve öz eleştiri yaptırma	4, 9	2
	Veli ile iş birliği yapma	5	1
Esneklik ve uyum	Toplumsal uyumun önemini anlatma	2, 11	2
	Farklı ortamlara sokma	5, 10	2
	Grup çalışmaları yapma	1	1
Girişimcilik	Girişimciliğin önemini anlatma	2, 10	2
	Girişimcileri model olarak sunma	5	1
	Yarışmalara ve etkinliklere katılımları için teşvik etme	6	1
Üretkenlik	Proje ve performans görevi verme	6, 10	2
	Metin yazma	6	1

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin becerilerini geliştirmek için kendi yaptıkları çalışmalar 15 tema altında sınıflandırılmıştır.

### Eleştirel düşünme

Araştırmaya katılan 12 öğretmen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Metni içerik ve biçim yönünden değerlendirmelerini sağlamak (K4), Metindeki olayların ve durumların olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmaya açarım (K5), Okuduğumuz metinlerde kahramanların yaşadığı olaylar üzerinden verdikleri kararların doğru veya yanlış olduğu yönünde değerlendirmelerde bulunuyoruz (K6), Yapılan bir etkinlik sonrası olumlu ya da olumsuz düşüncelerini alıyorum (K7), Okuduğu metinde veya kitapta beğendiği veya beğenmediği şeyleri soruyorum (K8), Anlamaya yönelik akıl yürütmek, karmaşık seçimler arası tercih yapmak gibi çalışmalar (K10), Bu beceriyi dersimizde en çok münazara tekniğini kullanarak

kazandırmaya çalışıyoruz. Öğrenci kendi fikirlerini rahatça dile getirirken diğer fikirleri hem dinlemeyi, hem bu fikirlere şüpheli yaklaşmayı hem de beğenmediği fikirler hakkında eleştiride bulunma şansı elde edebiliyor. Yine herhangi bir konu hakkında soru cevap tekniğiyle öğrencilerin konu hakkındaki cevapları alınıp diğer öğrencilerin verilen cevap üzerindeki görüşlerine başvurularak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanıyor (K11), Serbest tartışma ortamları yaratmak. Kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamak (K13).”

### **Yaratıcı düşünme**

Araştırmaya katılan 12 öğretmen öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kelime havuzundan seçerek istenilen türde yazılar yazmalarını sağlamak (K4), Belirlenen bir konu hakkında öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlarım. Öğrencilerin konuyla ilgili ifadeleri hakkında hemen yorum yapmam en son birlikte bir çözüme ulaşmayı sağlarım (K5), Okunan metinlerde bir bölümden sonra hikâyeyi kendi hayal dünyamıza göre şekillendiriyoruz. Metin her bir öğrencinin dünyasında farklı sonuçlanıyor (K6), Daha çok yazma etkinliklerinde kullanıyorum (K7), İşlediğimiz dil bilgisi konularına uygun oyunlar geliştirmelerini istiyorum (K8), Öğrencilerin yeni fikirler geliştirmelerini sağlamak. Farklı bakış açısı elde etmelerini sağlamaya yönelik çalışmalar (K10), Bu beceriyi en çok hikâye, masal, anı vb. olay metinleri yazdırırken kazandırmaya çalışıyoruz. Öğrencilerimiz hayal gücü ölçüsünde metinler yazmaktadır. Bununla birlikte ders etkinliklerinde öğrencilerimizi yaratıcı düşünmeye yönelten etkinliklerimizi iyi bir şekilde uygulamaya özen gösteriyoruz (K11), Özgün fikirler ortaya koyabilecekleri güncel sorunlar hakkında konuşmalarını sağlarım (K12), Beyin fırtınası. (K13)”

### **İş birliği yapma**

Araştırmaya katılan 12 öğretmen öğrencilerin iş birliği yapma becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“İstasyon tekniğiyle çalışmalar yapmak (K4), İş birliğine uygun çalışmalarda homojen gruplar oluşturularak çalışmalar yapılır. Bu çalışmaları sınıf içinde ve dışında yaptırırım (K5), Yerine getirilmesi gereken görevleri paylaşabilecekleri ve anlayabilecekleri bir arkadaşlarıyla beraber yapmalarını istiyorum (K6), Grup çalışmalarında olabildiğince karma gruplar oluşturmaya çalışıyorum. İş birliği paylaşımı yaparak birbirlerini de takip etmelerini sağlıyorum (K7), Grup çalışması gerektiren ödevler veriyorum (K8), Akranları ile beraber sorumluluk değerleri üzerinde durarak iş paydaşının bilincinde olmasını sağlamak (K10), Grup odaklı verdiğimiz ödevlendirmeler öğrencilerimize bu beceriyi kazandırmada oldukça etkili. Ders içi etkinliklerde de sıkça başvurduğumuz bir tekniktir grup tekniği (K11), Uygun

*zamanlarda ve konularda grup çalışması yapmaya çalışırım (K12), Ortak çalışmalar yapabilecekleri etkinlikler, materyaller hazırlamak (K13).”*

### **Medya okuryazarlığı**

Araştırmaya katılan 12 öğretmen öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Medya metinleriyle ilgili alıştırmalar yapmak (K4), Basın organlarındaki bazı haberlerin başlığıyla içeriği karşılaştırılır. Ulaştığı haberlerin doğruluğunun nasıl teyit edileceğine dair yönergeler öğrenciye iletilir (K5), Medyada yer alan unsurları sınıfta tartışıp olaylar hakkında eleştirel düşünme etkinlikleri yapıyoruz (K6), Medya okuryazarlığı: Bilinçli okuyucular olmaları için özellikle yaş seviyesine uygun kitap, film vb. takip etmelerini söylüyorum (K7), Haberleri takip ettiriyorum. Eğitim ile ilgili olanları not etmelerini istiyorum. (K8), Medyadaki bilginin hangi amaca, kitleye hitap ettiğini kavramalarını sağlamak (K10), Bu konuda öncelikle öğrencilerimizi medyanın olumsuz yönlerinden uzak tutacak bilgilendirmeler yapmaktayız. Televizyon izlerken, internette vakit geçirirken olumsuz örnek teşkil edebilecek simgeleri bilmesine ve medyayı doğru kullanmasına yardımcı olacak videolar izletiyoruz (K11), Her türlü medya araçlarına rahatlıkla ulaşabildikleri için ödevlendirmeyi de medya platformları üzerinden yaptığım çok olur (K12), Gerek medya derslerinde gerekse Türkçe derslerinde medya kaynaklarının doğru kullanımı ile ilgili bilgilendirmelerde bulunmak (K13).”*

### **Sorumluluk**

Araştırmaya katılan 12 öğretmen öğrencilerin sorumluluk becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Öğrencilerin sorumluluk kazanmaları için genel olarak verilen ödevler, ders materyalleri dikkatle takip edilir (K5), Toplumda her bireyin üzerine düşen görevlerin olduğunu bu bağlamda bir öğrencinin sorumluluklarını ve bir yetişkinin sorumluluklarını değerlendiriyoruz (K6), Sorumluluk alma becerisini geliştirmek için küçük sorumluluklar veriyorum (K7), Okul içinde küçük görevler verebiliyorum. Okul kütüphanesinde nöbetçilik gibi (K8), Sorumluluk bilincini kişiden kişiye farklılıklar gösterebilir. Sorumluluk bilincine hiç sahip olmayan öğrenciler için sırasını temiz tutma, yere çöp atmama, derse zamanında girme vb. küçük adımlarla bu bilinci aşılama çalışıyoruz. Grup çalışmalarında da her öğrenciye sorumluluk verip sorumluluğu yerine getirmediği takdirde grupta yaratacağı olumsuz etkiden bahsederek grup baskısıyla da bu bilincin oluşmasına katkıda bulunmaya çalışıyoruz (K11), Görev bilinci aşılama (K13).”*

### **Problem çözme**

Araştırmaya katılan 11 öğretmen öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Metindeki soruna yönelik alternatif çözüm önerilerini dinlemek (K4), Eğitim ortamındaki paydaşların problemlerini belirleyip problem üzerinde tartışılır ve makul çözümler üzerinde çalışılır ve bir sonuca ulaşılır (K5), Okunan metinlerde karşılaşılan olaylara öğrencilerin farklı çözüm yolları geliştirmesini istiyorum. Böylelikle benzer bir probleme farklı çözümler geliştirilebileceği yapılan çalışmayla anlaşılmiş oluyor (K6), Sorun karşısında yapabilecekleri hakkında fikir alışverişi yapıyorum (K7), Metinde ele alınan bir sorun var ise ona çözüm bulmalarını istiyorum. Ya da işlediğim konunun ders kitabında hangi sayfada olduğunu kendilerinin bulmasını istediğimde de problem çözme yeteneğine katkı sağladığımı düşünüyorum (K8), Ders içerisinde sorulan soruları yanıtlamalarını sağlamak, konuyu temayı sınırlandırma (K10), Problem çözmeyi derslerimizde en çok empati yaptırarak kazandırmaya çalışıyoruz. Öğrencilerimiz yaşanan problemi kendi yaşıyor gibi çözüm bulmaya çalışır (K11), Yaşadıkları sorunlar ile ilgili fikir ya da çözümlerimi hemen dile getirmem, önce onların çabalamasını beklerim, çözümsüz kaldıkları noktalarda müdahil olurum (K12), Öğrencilerin çözüm önerilerini dinlemek. Onları düşünmeye, sorgulamaya teşvik etmek (K13).”*

### **İletişim kurma**

Araştırmaya katılan 11 öğretmen öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Metin canlandırma (doğaçlama) (K4), Dersimde en çok dikkat ettiğim sağlıklı iletişim kurma becerileridir. Çocukluk döneminde kazanılan iletişim becerisi onun yaşamında mutlu olmasını sağlayacaktır. Öncelikle özgür ifadenin ve her türlü fikrin özgürce savunabileceği bir sınıf ortamı yaratırım. Konuşmacı arkadaşları tarafından dikkatle dinlenir. İletişime katılmakta zorlanan öğrencilerin ilgi alanlarını belirler, bu alanları doğrultusunda konuşma yapmasını isterim. (K5), Herhangi bir konuyla ilgili (metinlerde yer alan hazırlık çalışmaları genellikle) çevrelerindeki kişilerin (aile bireyleri, arkadaşlar) de fikrini almalarını istiyorum. (K6), Seviyeli ve saygı çerçevesinde iletişim kurmaları için yapacağımız etkinliklerde kuralları baştan açıklıyor ve bu kurallar çerçevesinde etkinliklerimizi yapıyoruz. (K7), Hazırlıklı konuşma veya hazırlıksız konuşma yaptırıyorum (K8), Farklı ortamlarda ifade yeteneklerinin gelişmesini sağlamak (K10), İletişimi geliştirmeleri için kısa süreli canlandırmalar yapabilecekleri küçük tiyatrolar sergiletiyoruz. İçine kapanık öğrencilere kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için ufak roller veriyor ve cesaretlenmelerini sağlıyoruz. Bir diğer yöntem de konuşma etkinliklerinde tahtaya çıkararak sınıfa hitap etmesini ve kalabalığa karşı konuşarak özgüvenini*

*geliştirmesini sağlıyoruz (K11), Her öğrencimle her zaman iletişim hâlinde olmaya özen gösteririm (K12).”*

### **Bilgi okuryazarlığı**

Araştırmaya katılan 10 öğretmen öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Derste işlenecek konu öncesi araştırma konusu verilir ve araştırmalarının sunulması için öğrenciye uygun ortam yaratılır (K5), Bir konuda var olan bilgilerini belirttikten sonra konuyla ilgili araştırma yapıp önceki ve sonraki bilgilerin doğruluğunu karşılaştırmalarını istiyorum (K6), Araştırma yapılacak konuyu önceden paylaşıyorum (K7), Araştırmaya yönelik hazırlık çalışmalarını mutlaka yaptırıyorum. (K8), Bilgiye ulaşmada kullanacağı kaynaklarının temin edilebilmesini sağlamak ve doğru araştırma yöntem tekniklerini geliştirip uygulamasını sağlamak (K10), Türkçe ders kitaplarımızdaki her metnin başında derse hazırlık adı altında öğrencileri araştırmaya sevk edecek etkinlikler bulunmaktadır. Bir sonraki metne geçerken bu hazırlık çalışmaları ile ilgili ödevlendirmeler mutlaka yapmaktayız. Bu da öğrencileri gerek internet üzerinden gerek kitaplar üzerinden kendi kendilerine araştırma yapma olanağı tanımaktadır. Bunları düzenli yapan öğrencilerimiz bir süre sonra araştırma becerisini oldukça geliştirebilmektedir (K11), Uygun olan her dersin sonunda bir sonraki konu ya da metinle ilgili araştırma ödevi veririm (K12), Güvenilir bilgi kaynaklarına erişimlerini sağlamak, yönlendirme yapmak (K13).”*

### **Dijital okuryazarlık**

Araştırmaya katılan 10 öğretmen öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirmek (K4), Öğrencilerin bilgiye ulaşırken güvenilir kaynaklara nasıl ulaşılacağı hakkında öğrenci bilgilendirilir. Dijital ortamda ücretsiz dergilerin takip edilmesi sağlanır (K5), Dijital mecralarda yer alan haberlerin doğru anlaşılması ve yorumlanmasıyla ilgili örnek olaylar üzerinden tartışma ortamları oluşturuyoruz (K6), Burada da öğrencimin yaşına uygun olan yayınları takip etmesi konusunda uyarılarda bulunuyorum (K7), Bilginin dijital çağdaki erişilebilirliğine ulaşmak ve bunu doğru nasıl kullanacağını öğretmek. (K10), Okullarımızın birçoğunda artık akıllı tahtalar mevcuttur. Öğretmenin hem rol model olarak akıllı tahtayı kullanması hem de öğrencilere aktif bir şekilde kullandırması bu beceriyi geliştirebilir (K11), Tasarım odaklı düşüncelerini sağlayarak konunun içeriğine göre oyun veya etkinlikler tasarlamaları istenilir (K13).”*

### **Sosyal beceriler**

Araştırmaya katılan 7 öğretmen öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Sınıf içinde öğrencilerin sosyal becerileri takip edilir. Kendini sınıftan soyutlanmış öğrenciler başarılı olduğu alanlarla birlikte sınıfa dâhil edilmeye çalışılır. Sosyal becerisi düşük öğrencilerin kendini soyutlama nedenleri bulunup sorun giderilmeye çalışılır. Konuyla ilgili gerekirse rehberlik servisinden yardım alınır (K5), Sosyal becerilerin başında etkin ifade gücünün yer aldığını düşünüyorum. Bu sebeple kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturmaya çalışıyorum (K6), Okulda düzenlenen resmi törenlerde veya okulun karar aldığı etkinliklerde görev almalarının bu becerilerine katkı sağlayacağını düşünüyorum (K11).”*

### **Liderlik**

Araştırmaya katılan 6 öğretmen öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Takım çalışması yapmak (K4), Münazara ya da çeşitli etkinliklerde grup liderleri sürekli değiştiriliyor. Olumlu ve olumsuz yönleri öğrenciyle tartışılıyor. Sınıf başkanlarının davranışları tüm sınıfça değerlendiriliyor (K5), Grup çalışması yaptığımızda gruba yön verecek bir lider seçerek çocuklarda bu vasfın da gelişmesi konusunda katkı sağlıyoruz (K6), Lider özelliği olan öğrencimin aynı zamanda adil ve hoşgörülü olması gerektiğini hatırlatıyorum. Farklı etkinliklerde farklı öğrencimi seçerek her birinin liderlik sorumluluğunu almasını istiyorum (K7), Bu becerinin geliştirilmesi için sınıf başkanı, nöbet sorumlusu, kütüphane sorumlusu, ödev kontrol sorumlusu, kulüp başkanları vb. alanlarda farklı farklı öğrenciler seçerek mümkün mertebede her öğrenciye liderlik becerisini geliştirebileceği sorumluluklar yükliyoruz (K11).”*

### **Öz yönetim**

Araştırmaya katılan 6 öğretmen öğrencilerin öz yönetim becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Öğrenme süreçlerindeki eksikliklerin tespitini yapmalarını sağlamak (K4), Aldıkları sorumlulukların gereklerini yerine getirmeleri noktasında herhangi bir uyarıcıya gerek kalmadan kendi kontrollerini sağlamaları konusunda motive ediyorum (K6), Sahip olduğu sınırluluklarını bilip ona göre hareket etmesini sağlamayı kazandırmak. Aynı zamanda geldiği noktayı belirlemek. Nereden geldim ne yapıyorum, ne yapacağım gibi sorular üzerinde sorumluluk alarak kendini geliştirmeyi, öz eleştiri yapmasını sağlamayı amaçlamaktayım (K10), Öğretmen ve anne faktörü olmadan insanların kendi sorumluluklarını bilmelerini, bir başkasının*



denetimine mahal vermeden herkesin üzerine düşen görevi öncelikle kendi bilinciyle yapmasının gerekliliğini anlatmaktayız (K11), Öğrencilerimin kendi duygu ve düşüncelerini kontrol edebilmeleri için özellikle hazırlıksız konuşma etkinlikleri yaptırırım. (K12).”

### **Esneklik ve uyum**

Araştırmaya katılan 5 öğretmen öğrencilerin esneklik ve uyum becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrenciler bir anda farklı ortamlara sokulup uyum sağlayıp sağlamadıkları kontrol ediliyor. Örneğin bir anda oturma düzeninde yer değişimi yapılıyor. Bazı öğrencilerin uyum sağlayamadığı gözleniyor, uyumsuzluk sebepleri öğrenciyle aşmaya çalışılıyor (K5), Takım çalışmalarında uyum içinde çalışmalarını sağlıyorum (K7), Sık sık grupça yapabilecekleri araştırma ödevleri verilir (K13).”

### **Girişimcilik**

Araştırmaya katılan 4 öğretmen öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Sınıf içinde herhangi bir konu hakkında girişimde bulunmak isteyen öğrenciler cesaretlendirilir, onlara uygun ortam sağlanır. İleriki dönemlerinde hepsinin birer girişimci olacağı düşünülürse örnek girişimcilerin öğrenci tarafından model alması sağlanır (K5), Okulda yapılan kulüp çalışmalarına veya il genelinde düzenlenen yarışmalara katılmaları konusunda teşvik ediyorum (K6).”

### **Üretkenlik**

Araştırmaya katılan 2 öğretmen öğrencilerin üretkenlik becerilerinin geliştirilmesi için derslerde etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Metni yeniden yazmak (K4), Kimi öğrenciler sınıf içinde otokontrollerini sağlamakta zorlanıyor. Bu öğrenciler hakkında velisiyle görüşme yapılıyor. Görüşme sonucunda elde edilen bilgilerle öğrenciye uygun çalışmalar yapılıyor. Öz denetimini zorlaştıran öğeler ortamdaki uzaklaştırılıyor (K5), Kendilerini ifade edebilecekleri bir ürün ortaya çıkararak onu tanıtılmalarını sunmalarını istiyorum (K6), Proje ve performans ödevlerini öğrencilerin üretkenliğini arttıracak şekilde vermeye özen gösteriyoruz (K11), Her zaman özgün fikirler ortaya koyabilmeleri için özellikle yazma etkinlikleri üzerinde daha çok dururum ve her öğrencimin yazdıklarını paylaşımlarını sağlarım (K12), Yaparak yaşayarak uygulayabilecekleri öğrenme ortamları oluşturmak (K13).”

## **Öğretmenlerin Sınıfta Öğrenci Becerilerinin Gelişimi için Yaptıkları Çalışmalar**

Yapılan gözlemler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf içinde yaptıkları çalışmalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.  
*Beceri Gelişimi için Yapılan Çalışmalar*

Beceriler	Gözlemler	Katılımcılar	f
Eleştirel düşünme	Metni değerlendirme	1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	10
	Metni ya da görseli yorumlama	1, 2, 4, 6, 10, 13	6
	Soru-cevap yöntemi ile sorgulayıcı düşünme	5, 6, 8, 9, 10	5
	Belirlenen bir konunun tartışılması	1, 6, 12	3
	Metinle ilgili soru hazırlama	10, 11	2
	Metinleri karşılaştırma	2, 5	2
	Paragraf, cümle çözümleme çalışmaları	4, 7	2
	Tema sonu değerlendirme çalışmaları	1	1
	Konu ile ilgili neden-sonuç ilişkisi kurma	3	1
Yaratıcı düşünme	Metin yazma	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13	11
	Fikir üretimi için beyin fırtınası yapma	1, 2, 6, 7, 8, 10	6
	Metni tamamlama	5, 6	2
	Dramatizasyon yapma	8, 13	2
	Metnin içeriğini tahmin etme	10	1
Bilgi okuryazarlığı	Metne hazırlık sürecinde araştırma görevi verilmesi	3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13	8
	Araştırma ödevi verme	1, 2, 3, 6, 7, 12	6
	Araştırma sonuçlarının açıklanması	5, 7, 10	3
Üretkenlik	Metin yazma	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13	11
	Araştırma raporu oluşturma	5, 10	2
İletişim	Sesli-sessiz okuma yapma	1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12	8
	Sözcük-cümle çalışmaları	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10	7
	Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapma	1, 3, 4, 10, 11, 12	6
	Metinle ilgili görüşlerini açıklama	1, 2, 6,	3

	Soru-cevap yöntemi	1, 5, 7	3
	Aile ile iletişime yönlendirme	4, 10	2
	Dinleme çalışmaları yapma	5, 12	2
	Beden dilinin etkili kullanımı	2	1
	Akıllı tahtanın etkin kullanımı	2, 7, 8, 10, 11, 12	6
	Dijital içeriklerden yararlanma	7, 8, 13	3
Dijital okuryazarlık	Bilgisayardan sunu yapma	5, 8	2
	Etkileşimli oyunların kullanımı	6	1
	EBA'nın kullanılması	10	1
	Arama motorlarının kullanımı	5	1
	İşlenen problemin çözümü için çabalama	1, 3, 4, 6, 7, 8, 12	7
Problem çözme	Metni anlamaya yönelik soruları cevaplama	1, 7, 9	3
	Problemi fark ettirme çalışmaları	4	1
	Konu ile ilgili haberlere erişme	2, 6, 10, 13	4
Medya okuryazarlığı	Video izleme	8, 10, 13	3
	Gazete ve dergi yazıları kullanma	6, 10	2
	Ödev verme	5, 6, 9, 10	4
Sorumluluk	Ödevlerin kontrol edilmesi	3, 5	2
	Aile ile iş birlikli çalışma	5, 10	2
İş birliği yapma	Grup oyunları oynama	7, 8	2
	Dezavantajlı bireylerle uyumlu olmalarını sağlama	4	1
Sosyal beceriler	Farklı insanlara karşı farkındalık oluşturma	4	1
	Kültürel tören ve kutlamaların önemini anlama	7	1
	Yazma öz değerlendirme formu uygulama	4	1
Öz yönetim	Kendi konuşmasını değerlendirme	11	1

Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar 12 tema altında sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin becerilerinin gelişimi için 13 öğretmen eleştirel düşünme, 11 öğretmen yaratıcı düşünme, 11 öğretmen bilgi okuryazarlığı, 11 öğretmen üretkenlik, 10 öğretmen iletişim, 9 öğretmen dijital okuryazarlık, 8 öğretmen problem çözme, 5 öğretmen medya

okuryazarlığı, 5 öğretmen sorumluluk, 4 öğretmen iş birliği yapma, 2 öğretmen sosyalleşme ve 2 öğretmen öz yönetim becerileriyle ilgili etkinlikler yapmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda 21. yüzyılda önem kazanan becerilerin neler olduğu üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Hatta 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme alanları ortaya konmuştur (Aliismail & McGuire, 2015; Ananiadou & Claro, 2009; Ansari & Malik, 2013; Dağhan vd., 2017; Dede, 2009; Ekici vd., 2017; Günüş vd., 2013; Hergüner, 1998; Lai & Viering, 2012). Bu araştırmalarda 63 farklı beceriden bahsedilir. Bunlar arasında en sık vurgulanan, öğrencilerin sahip olması gereken ve öğretmenlerin de bunlarla donanımlı olması gereken becerilerin problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme olduğu söylenebilir. Bu araştırmada öğretmenler öğrencilerin; iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, sosyalleşme, kültürler arası farkındalık, girişimcilik, teknoloji okuryazarlığı, araştırma becerileri ve medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu beceriler P21 organizasyonunun belirlediği becerilerle benzeşir (Trilling & Fadel, 2009). Farklı olarak erdemli olmanın da bu yüzyılda öğrencilerde olması gereken bir nitelik olduğu bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) “Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bireyler yetiştirmek” ifadesi yer almaktadır. Başka bir deyişle çağın bilgi teknolojileri ve becerileri yanında öğrencilerin duyuşsal açıdan da olumlu karakter özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Eğitim anlayışı bakımından Türk eğitim sistemi Batı’nınkinden bu yönüyle kendine özgü olduğu söylenebilir.

Öğretmenler bu çağda öğrencilerde bulunması gereken birinci becerinin iletişim olduğunu belirtmişlerdir. Teknoloji araçlarına bağılı olarak bilginin hızlı üretimi ve hızlı yayılması iletişim becerisini ön plana çıkarmıştır. Bunun yanında iletişim becerisinin ön plana çıkarılmasında öğretmenlerin dil dersi eğitimcisi olması ve bu konudaki hassasiyetleri de etkili olabilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersini sadece bilgi değil beceri dersi olarak da gördükleri belirlenmiştir (Çer, 2017). Bu araştırmada da öğretmenler derslerde beceri odaklı çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler görüşlerinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iş birliği yapma, medya okuryazarlığı, sorumluluk, problem çözme, iletişim kurma, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, sosyal beceriler, liderlik, öz yönetim, esneklik ve uyum, girişimcilik ve üretkenlik becerilerine yönelik sınıf içi ve dışı çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Çer’in (2017) bundan önce yaptığı araştırma bulguları da bu verileri desteklemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mete, 2021). Buna göre Türkçe öğretmenleri kendilerini bu becerilerde yetkin görmektedir. Öğretmenler kendilerini bu becerilerde yetkin olarak görse de sınıf içi öğretim süreçlerine bu becerilerin tam olarak yansımadağı

söylenbilir. Çünkü becerilere yönelik kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin, yaptıkları etkinliklerin çeşitliliği sınırlıdır.

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde düz anlatım, eğitsel oyunlar, soru-yanıt, drama, tartışma, gösteri, istasyon, konuşma halkası yöntem ve teknikleri kullandıkları; sesli okuma, sessiz okuma, öykü tamamlama, metni okutturup üzerinde konuşma, öyküyü oyunlaştırma, kompozisyon yazdırma etkinlikleri yaptıkları bulgulanmıştır (Çer, 2017). Bu araştırmada öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için daha çok metinleri ya da etkinlikleri çeşitli yönlerden değerlendirme, tartışma, soru cevap yöntemi, örnek olay incelemesi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yaratıcılık için daha çok yazma etkinlikleri yaptıklarını, konuya uygun oyun ya da etkinlik tasarlama çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Hem eleştirel hem de yaratıcı düşünme becerileri için sınıfta özgür düşünme ortamı oluşturduklarını vurgulamışlardır. Yine iletişim becerisi için de demokratik bir sınıf ortamı oluşturduklarını; öğrencilerin iletişim becerisini geliştirmek için hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma, metin canlandırma ve soru-cevap yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin iş birliği yapma becerilerini geliştirmek için grupla sınıf içi ve dışı çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerin bilgi medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için medya unsurlarından hareketle etkinlikler yaptıklarını, araştırma görevleri verdiklerini ve ders sürecinde teknolojiden yararlanarak onların da süreç içinde teknoloji kullanımlarının desteklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilere tema ve metinle ilgili gazete ve dergiler önerdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerinin yaşam ve meslek becerilerinden sorumluluklarını yerine getirme becerisi için sınıf içi ve dışı çeşitli görevler vermektedirler. Sosyal becerilerini geliştirmek için farklı ortamlarda uyumlu olmalarının anlatıldığı, liderlik için grup çalışmalarında bireylere etkin görevler verdikleri, öz yönetim için farkındalık oluşturup ailelerle iş birliği yapıldığı, girişimcilik için girişimcilerin hayatlarını işledikleri ve yarışmalara-etkinliklere katılımları için teşvik ettikleri, üretkenlik için proje ve performans görevi verdiklerini ifade etmişlerdir.

2006, 2015 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı ile ilgili hedefler vardır (Dilekçi & Karatay, 2021). Bu araştırmada gözlenen öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilgi okuryazarlığı, üretkenlik, iletişim, dijital okuryazarlık, problem çözme, medya okuryazarlığı, sorumluluk, iş birliği yapma, sosyal beceriler, öz yönetim becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinlikler yaptıkları bulgulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde liderlik, esneklik ve uyum becerilerine yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etseler de bu becerilerin edindirilmesi ve geliştirilmesine yönelik sınıfta bir çalışma yapmadıkları gözlemlenmiştir. Belki de gözlem süresinin kısıtlı olması nedeniyle bunlara yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. 21. yy. becerilerine göre sınıf içi faaliyetlere

baktığımızda yaşam ve meslek becerilerinin diğer becerilere göre arka planda kaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için metni anlama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve başka metinlerle karşılaştırma, tema ile ilgili tartışma yaptırma, durum ya da olaylara yönelik neden-sonuç ilişkisi kurdurma çalışmaları yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu becerinin geliştirilmesi için öğretmenler sıklıkla soru-cevap ve tartışma yöntemlerinden yararlanmışlardır. Eleştirel düşünmede soru sormanın oldukça önemli olduğu düşünülürse öğrencilerin tema-metinle ilgili sorular sormalarını destekledikleri söylenebilir.

Yaratıcılık için en çok metin yazma, tamamlama ya da metni tahmin etme etkinliklerinin yapıldığı belirlenmiştir. Yine metin odaklı anlatılan hikâyenin canlandırılması kullanılan bir diğer yöntem olmuştur. Sınıf içinde sıklıkla beyin fırtınası yönteminin kullanıldığı da görülmüştür. Yaratıcılığın gelişimi için öğretmenlerin bir çaba içerisinde olduğu fakat bu beceriye yönelik yapılan çalışmaların sayısının az ve çeşitliliğinin yetersiz olduğu söylenebilir. Nitekim Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerini sistematik bir yolla geliştirmediği belirlenmiştir (Dilekçi & Karatay, 2022). Oysa yaratıcılığı geliştirmek için daha ilgi çekici ve nitelikli etkinliklerin olduğu bilinmektedir (Dilekçi, 2021). Ayrıca daha farklı yöntem ve teknikler kullanılarak farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin öğrenme süreci desteklenebilir.

Bilgi okuryazarlığı için öğretmenler öğrencilere en çok metne hazırlık sürecinde araştırma görevleri vermekte ve öğrencilerin elde ettikleri araştırma sonuçlarını açıklamaları için onlara zaman tanımaktadır. Oysa araştırma süreci sadece veriye ulaşmak değil ulaşılan verilerin eleştirel bir bakışla değerlendirilmesini gerektirir. Araştırma süreçlerinde öğretmenlerin öğrencilere yeterli rehberlik etmediği, ulaşılan kaynakları onlarla birlikte değerlendirmede, bu becerinin gelişmesi için sürecin doğru işlemediği söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerinin üretkenlik becerilerini desteklemek için ya metin yazdırmış ya da araştırma raporu oluşturma görevleri vermiştir. Bu konuda yeni dijital neslin ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkinliklerin yapılmadığı söylenebilir. Bu neslin farklılık, tasarım ve dijital unsurlar aradığı düşünülürse buna göre web sayfası ve afiş tasarlama, blog yazma, oyun tasarlama, şarkı yazma ya da besteleme gibi etkinliklerle öğretimin yapılandırılması beklenir.

İletişim becerisi diğer becerilerle kıyaslandığında etkinlik sayısının ve çeşitliliğinin fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sebebi olarak Türkçe dersinin bir iletişim dersi olması gösterilebilir. Türkçe dil dersinin yapısı gereği birçok etkinlik yapılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin sesli-sessiz okuma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, sözcük-cümle etkinlikleri ve dinleme çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ders sürecinde akıllı tahta ve bilgisayar teknolojisini sıklıkla kullandığı gözlemlenmiştir. Akıllı tahtada ders ve etkinliklerle ilgili zaman zaman EBA'dan yararlandıkları ve etkileşimli oyunları kullandıkları bulgulanmıştır. Ders işleme sürecinde teknolojinin etkin kullanımı sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinde gelişim olması beklenir. Bunun dışında öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi için yapılan bilinçli çalışmanın araştırma görevleri için arama motorlarından yararlanmak olduğu söylenebilir.

Problem çözme becerisi için işlenen tema ya da metinle ilgili sorunun çözümüne dair fikir geliştirme çalışmaları yapıldığı belirlenmiştir. Günlük sorunlar üzerine kurgulanmış problem çözme çalışmalarının yapılmamasının bir eksiklik olduğu söylenebilir. Nitekim eğitim gerçek sorunlar üzerine kurgulandığında daha etkili olabileceği düşünülebilir.

İşlenen metinlerde gazete ve dergi yazılarının kullanıldığı görülmüştür. Medyadaki haberlere göre etkinlikler yapılmıştır. Yine temaya ilişkin videolar da izlenmiştir. Medya metinlerinin süreç içinde öğretmenler tarafından kullanıldığı ve bunlarla öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerine çeşitli konularda ödevler vermiş ve bunları kontrol etmiştir. Bu şekilde öğrencilere verilen görevleri yerine getirme sorumluluğu kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin kendilerini değerlendirmek için öz değerlendirme çalışmaları yapıldığı belirlenmiştir. Bu çabanın dolaylı olarak öğrencilerin öz yönetim becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

İş birliği becerisinin kazanılması için öğretmenler öğrencilerin aileleriyle birlikte çalışmalarına yönelik ödevler vermiş ve sınıf içinde grup oyunları oynatmıştır. Birlikte iş yapma becerisi kazandırmaya yönelik sınırlı da olsa çalışmalar yapılmıştır. Bunların öğrencilerin sosyal becerilerini de desteklediği söylenebilir. Yine sosyal becerilerin gelişimi için kendilerinden farklı kişilere yönelik farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Bunun yanında millî değerlerin pekiştirilmesi için bunlara yönelik yapılan tören ve kutlamaların toplumsal birliktelik için önemi anlatılarak bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıda ifade edilen öneriler sıralanmıştır:

- Öğretmenlere 21. yy. becerilerinin ne olduğu ve bu becerilerin nasıl öğretilebileceğine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- 21. yy. becerilerinin öğretimine yönelik etkinlikler tasarlanarak öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulabilir.
- Yaşam temelli uygulamalarla öğrencilerde bu becerilerin gelişimine yönelik faaliyetler yapılabilir.

## Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur. Yazarlar araştırmanın bütün süreçlerinde etik kurallara uymuştur.

## Kaynakça

- Alliismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-155.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Publishing.
- Ansari, U., & Malik, S. K. (2013). Image an effective teacher in 21st century classroom. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(4), 61-68.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Carlgrén, T. (2013). Communication, critical thinking, problem solving: A suggested course for all high school students in the 21st century. *Interchange*, 44(1-2), 63-81. <https://doi.org/10.1007/S10780-013-9197-8>
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 68-89. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.85579>
- Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E., & Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisinde Kuram ve Uygulama*, 7(2), 215-235.
- Dede, C. (2009). *Comparing frameworks for 21st century skills*. [http://stechnology.pbworks.com/f/Dede\\_\(2010\)\\_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://stechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf)
- Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Dilekçi, A. ve Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 830-846.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hergüner, G. (1998). 21. yüzyılda eğitimcilerin eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(15), 287-294.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2019 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. <https://dx.doi.org/10.31592/aeusbed.621132>
- Lai, E. R., & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating Research Findings*. National Council on Measurement in Education.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02->



- T%C3%BCrk%C3%A7e%20C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf
- Mete, G. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algısı. *Turkish Studies-Education*, 16(2), 1035-1047. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49775>
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. <https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Ravitz, J., Hixson, N., English, M., & Mergendoller, J. (2012). *Using project based learning to teach 21st century skills finding from a statewide initiative*. American Educational Research Association.
- Suto, I. (2013). *21st century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?*. A Cambridge Assessment Publication.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Wiley & Sons.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

21st century skills are referred to either as basic skills or as key competencies in the current Turkish course curricula. These skills are sometimes included in the goals and outcomes of learning disciplines outside the general framework of the curricula (Dilekçi & Karatay 2021). Targeting the acquisition of these skills in various curricula is necessary both for the building of an information and technology society and the ideal of a developed nation because all the schools in the modern world would have to incorporate them to educate their students as well-equipped and happy individuals.

At this point, what needs to be taken into consideration is to determine how these skills may be taught. It is clear that these skills cannot be taught by the teacher being the information transmitter and the student as the passive recipient and information memorizer as is the case in the traditional teaching method because these skills are not knowledge but competencies needed to work, solve problems, and communicate. Therefore, there is a need for a new approach that provides adequate circumstances and employs methods in which learners are in the center and become well-equipped individuals as a result of learning by doing. The use of various methods and techniques in the teaching process will ensure the development of students. For example, in the project-based learning method, while the students' research, information, media, and technology literacy, critical and creative thinking skills are developed, performing these activities in groups rather than individually will improve their communication, cooperation, socialization, responsibility-taking, and leadership skills (Dilekçi, 2021). Teachers who will implement these curricula and methods and guide students should be willing and equipped in this regard.

Almost everyone agrees on having these skills is required in the contemporary world. Teachers have also added that it is necessary to restructure the teaching process to incorporate them instead of the traditional teaching processes (Dilekçi, 2021). The

issue then is how the 21st century skills teaching is included in their classroom practices. This study was conducted with the intention to find out the activities teachers did in their lessons and the teaching methods and techniques they used to develop their students' skills

This study was designed as a case study. Its goal was to determine the extent the teachers included the teaching of the 21st century skills in the teaching process. To determine how those skills were taught and the competence the teachers had on the subject, interviews were conducted with the teachers, and observations were made in their classes.

The sample was selected using the convenience sampling method. The participants were 13 Turkish teachers working in 4 different secondary schools. Face-to-face interviews were conducted with the teachers first. This was followed by observations that lasted 5 class hours for each teacher.

The interview and observation data were analyzed doing descriptive analysis and coded into the designated themes and sub-themes. To ensure reliability, the data were analyzed independently by two experts. The experts, then, came together and compared their analyses. It was found that their encodings were congruent at a rate of 81%. On issues where differences of opinion appeared, the experts reached a consensus through discussions.

The teachers stated that in the 21st century, students should have communication, critical thinking, problem-solving, creativity, cooperation, socialization, virtuousness, intercultural awareness, entrepreneurship, technology literacy, research, and media literacy skills. It was seen that these skills were similar to the skills determined by the P21 organization (Trilling & Fadel, 2009).

It has been determined that teachers see Turkish course not only as a knowledge teaching course, but also as a skill teaching course (Çer, 2017). In the current study, the teachers also stated that they were doing skill-developing activities in the lessons. The teachers mentioned that they were conducting activities to develop their students' critical thinking, creative thinking, cooperation, media literacy, responsibility-taking, problem-solving, communication, information literacy, digital literacy, social skills, leadership, self-management, flexibility and adaptability, entrepreneurship, and productivity skills in the lessons.

Teachers stated that they conducted activities to develop their students' media and technology literacy skills and gave research tasks and that the students adopted a positive outlook towards the use of technology in the course. They stated that they encouraged students to follow newspapers and magazines related to the themes and texts they were working on.

In the 2006, 2015, and 2019 Turkish curricula there are goals related to creativity, critical thinking, problem-solving, cooperation, information, media, and technology

literacy (Dilekçi & Karatay, 2021). The observations in this study showed that the teachers conducted activities to develop their students' critical thinking, creative thinking, information literacy, productivity, communication, digital literacy, problem-solving, media literacy, responsibility, cooperation, social, and self-management skills. Although in the interviews the teachers stated that they conducted activities to develop leadership, flexibility, and adaptation skills, during the observations no activity was conducted to develop those skills. In terms of the 21st century skills, when the in-class activities are reviewed, it can be said that life and professional skills remained in the background compared to other skills.

## Effect of Flipped Classroom Methodology on Listening Comprehension Skills of 6th Grade Students\*

Mehmet Ali Çalıcı\*\*, Talat Aytan\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 26/01/2022

Makale Kabul Tarihi: 02/09/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1063611

### Abstract

In this study, the effect of flipped classroom methodology on the listening comprehension skills of 6th grade students were analyzed. Pre-test and post-test control group model was used in the research. The data of the research were collected in 2018 and the required permissions were obtained for the research. The study group consisted of 28 6th graders of a middle school in Marmara region. Within the scope of the study, an 8-week application was performed as two lesson hours in a week. The listening education was designed according to the flipped classroom methodology and the control group was given listening education according to the instructions in the teacher's guide book. The data of the study were collected by using Narrative Text Achievement Test, Poetic Text Achievement Test and Informative Text Achievement Test. The data of the research were analyzed by using statistical program. As a result of the study, it was found that the listening achievement of both experimental group and control group was high, but this increase in the experimental group was higher than the control group and the difference was statistically significant in favor of the experimental group.

**Keywords:** Educational Informatics Network (EBA), flipped classroom method, listening education, use of technology in education.


## Ters Yüz Sınıf Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi

### Öz

Bu araştırmada, ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi incelenmiştir. Verileri 2018 yılında toplanan araştırma, ön test-son test kontrol gruplu modelle yürütülmüştür. Araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara bölgesindeki bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, haftalık iki ders saati olmak üzere 8 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Deney grubuna ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi, kontrol grubuna öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelere göre dinleme eğitimi verilmiştir. Araştırmanın nicel

\*Bu makale, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı "Ters Yüz Sınıf Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe öğretmeni, Gaziantep, Türkiye, mehmetaliclc@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9999-1024 

\*\*\* Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, İstanbul,

Türkiye, talataytan@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-9778-8970 

**Kaynak gösterme:** Çalıcı, M. A. & Aytan, T. (2022). Effect of flipped classroom methodology on listening comprehension skills of 6th grade students. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(36), 1232-1262.

verileri Öyküleyici Metin Başarı Testi, Şiir Metni Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin Başarı Testi kullanılarak toplanmış, bu veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda hem deney grubunun hem de kontrol grubunun dinleme başarısında artış olduğu, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistikî olarak anlamlı başarı farkı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeninin sadece deney grubunda Bilgilendirici Metin Başarı Testi'nde erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşma sağladığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme eğitimi, eğitim bilişim ağı (EBA), eğitimde teknoloji kullanımı, ters yüz sınıf yöntemi.

### Introduction

Listening skill is very important because it is a prerequisite skill in the acquisition of first and other language skills. Therefore, it is important to focus on listening skills and to provide sufficient time to develop this skill.

According to Özbay (2005), listening is the basis of other language skills. A child can use only listening skill as a comprehension skill until s/he starts primary school. Listening skill is vital in the process of acquiring native language. Ignoring this skill will adversely affect the development of other skills (Emiroğlu & Pınar, 2013). According to Arslan (2008), listening skill prepares the individual for social life and is very important in learning process until school age. According to Öz (2011), the child learns most of what s/he learns through listening and this skill never loses its importance after s/he learns how to read, because s/he constantly uses it.

Sense of hearing needs to be unproblematic in order to ensure healthy listening (Yıldız et al., 2013). "Listening is a cognitive and psychological process, while hearing is a biological and physiological process." (Nas, 2003, 180). "A person cannot choose what he wants to hear, but can choose what s/he wants to hear, interprets and reacts." (Arslan, 2008, 78). Listening begins with hearing. In the listening process, mental processes such as attention intensification and interpretation come into play. However, this process does not take place in hearing. Hence when hearing is a mental activity, hearing is spontaneous (Çelik, 2011). "Listening is not to hear, but to interpret the sounds heard." (Özbay and Melanlıoğlu, 2012, 88). The aim of listening is to learn and understand (Gürgen, 2008). "Listening is all of mental activities performed to understand what is heard." (Aytan, 2011, 9). Hearing is a prerequisite for listening, but it is not the only effective element. One of the factors that influence listening is monitoring (Yıldız et al., 2013). Because, during the listening, usually the sender cannot transmit the message only orally. At this stage, gestures and gestures come into play. The body and face movements must be interpreted together with the words said so that the listening can be understood fully and correctly. This is also possible through monitoring. Urgan (2009) defined monitoring as an effort to understand the person better with the help of eyes.

Listening is not just performed in the classroom. The individual may have to do listening in many different environments and ways during the day. In these cases, the basic elements to be considered are common, but in some cases more effective listening can be performed by using different strategies. Preparing for listening, focusing attention, staying at a distance that the source of sound can be heard easily, etc. should be considering in every listening situation. In conversations, it is important to ensure the person whom we talk that we are listening to her/him. If you are listening to the lesson in the classroom, taking notes and determining the important points of the story come to the forefront. The given listening education should inform individuals about which listening strategies they should use in different listening environments. Listening has an important role in developing mental, emotional and social skills. Therefore, developing children's listening skills from a young age should be paid attention (Güneş, 2014). Listening plays an important role in the cognitive enhancement and language development. At the same time, listening has also important functions in learning, arranging the information learned and improving communication skills (Demir Atalay and Melanlıoğlu, 2016). One of the most important skills in communicating, obtaining information, interpreting acquired information and using it in daily life is listening (Epeçan, 2013). Since listening is one of the most important elements of the communication process, its importance should be understood better.

“About 80% of what we know is obtained through listening” (Cited from Hunsaker, 1990 by Akyol, 2014, 1). In daily life and in the teaching process, the most commonly used language skill is listening (Özbay and Melanlıoğlu, 2012). “Learning by listening is more important in the lessons where verbal communication gains weight” (Nas, 2003, 179). Çifçi (2001) states that a student’s learning process will be inefficient, if his/her listening skill is not developed even if his/her mental capacity is good.

The effects of rapid development in technology on human life make listening skills more important. In daily life, the individual is exposed to a very intensive flow of information through the technological tools such as social media, television, radio, computer etc. Many materials that provide this information flow include listening and watching. The individual’s ability to choose the correct and useful information among this information flow and to protect himself against the negative effects of the contents is only possible with effective listening skills. Therefore, in order to focus on listening skill and to improve this skill, it is necessary to use technology which is an indispensable element of today's conditions.

Bentley (2000) states that listening skills are taking on new dimensions through technological developments and that listening is not a face-to-face action today and that no one has to be at the same environment with the person they communicate anymore through the development of telephone and computer technologies. This

situation indicates that effective listening will be discussed in many different dimensions in the future (Cited by Temur, 2010, 311).

Technological tools have the ability to change the way the listening education is given. Thanks to these tools, listening education will be independent from the classroom and the teacher and more student-centered.

A qualified resource that can be used in school and out of school environments is the EBA (Educational Informatics Network) offered to the use of students and teachers by the Ministry of National Education within the scope of FATİH (Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology) Project. EBA is a network that can be used in improving listening skills with its rich and reliable content, easy accessibility feature and ease of use. With these features, EBA is a tool that can be used effectively not only in the classroom but also any time of the day.

The fact that puts EBA forward is the content of the EBA Course section. In the EBA Course section, there are some listening contents at 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels. These contents have been prepared for listening education. Teachers can use these contents and share them with their students through EBA platform by producing new and original contents considering the needs of students and the grade levels.

Listening skill is a language skill used in almost every moment of the day. Therefore, listening skills education should be carried out in a way that is related to daily life. This situation requires the use of technology tools in listening education, which become an indispensable element of daily life. Ministry of Education increased the technology infrastructure of educational environments through the FATİH project and EBA, introduced many students with tablets, set up smart boards for the classrooms and aimed to use these tools effectively in schools with the e-contents they offer. These opportunities are generally thought to enable different and effective practices for Turkish education in general and listening education in particular. At this stage, the flipped classroom methodology emerges as a new and different method. The method is compatible with the nature of the new generation that grow up with technology.

One of the methods that can be used to create more time in the class for listening activities and practices is the flipped classroom methodology. Students who listen to the listening texts before the course starts and do some basic activities at the basic level will be able to do more activities and practices in the classroom with the guidance of their teachers. This will provide appropriate conditions for the development of listening skills.

The flipped classroom method, which provides students to reach the subjects to be covered before the class hour and enables them to be prepared for the course, gives the opportunity to structure the meaning through high-level activities and applications in the classroom (Topalak, 2016: 28). The main purpose of the method is to use classroom time in the most effective and efficient way for students (Ceylaner, 2016;

Boyraz, 2014). It is thought that flipped classroom method can be a solution to time limitation which is one of the biggest obstacles to teachers' performing active learning and teaching practices in their classes (Özbilen, 2018).

In the traditional classroom, the first learning activities take place in the classroom. In the flipped classroom method, these learning activities are transferred out of the classroom. Assignments given to students to strengthen what they have learned in class are moved into the classroom. In the method, the content is primarily learned by the student himself and at his own pace, while the higher-level activities related to the content are conducted in the classroom with the guidance of the group and the teacher (Demiralay, 2014).

In the flipped classroom method, student actively participates in the class and interacts with his/her friends. Outside the classroom, s/he actively learns through technological tools (Yıldız and Gürşen Otacıoğlu, 2017). In this method, course subjects are explained through video lessons and the assignments are done as a classroom activity under the supervision and guidance of teachers (Şahin and Şahin, 2016). Thus, students can overcome learning difficulties with the supports of activities and their teachers (Torun & Dargut, 2015). With the help of classroom practices and activities, students can get more help from their teachers. Thereby, students can learn the subject more easily and permanently (Gencer, Gürbulak, Adıgüzel, 2014, 886).

Course content is offered to students through videos outside the classroom. Students prepare for the lessons with the help of these videos. Teacher starts the course with a short summary of the subject in order to eliminate the students' incomplete and incorrect learning. Then, practices are applied under the guidance of teachers. In this method, homework assignments are transferred into the classroom and the subjects of the course are studied at home (Özdemir, 2017).

The structure of the flipped classroom method requires separate designing of the teaching-learning process for in-class and out-of-class environments. While the classroom environment means the learning environment in which teacher supervision is concerned, the out-of-class environment means the online learning environment where learning takes place independent from time, space, method and speed without teacher supervision (Demiralay, 2014).

There may be differences in the application of the method. These differences may be at the extent of the material used, as well as the activity and application. However, learning the theoretical knowledge outside the classroom, which is the basic paradigm of the method, and doing the active learning activities in the classroom do not change. Depending on the planning methods of the teachers, this process can be made more motivating for students (Alsancak Sırakaya, 2017).

The EBA platform has an important place in applying this method in Turkey. Topalak (2016, 29) states that the system applied in EBA's content regulation is based on e-learning and includes the basics of flipped classroom methodology since it



contains videos, course materials, quizzes, games, etc. Ceylaner (2016) also states that the flipped classroom method can be used at <http://www.eba.gov.tr/>. Bolat (2016) states that the FATİH Project and the EBA platform allow the application of the flipped classroom method with their features and opportunities. Balıkçı (2015) states that EBA removes the obstacles in front of the flipped classroom method and makes the method applicable in schools.

The statement below shared by Ministry of National Education (Milli Eğitim Bakanlığı) [18.09.2018] also indicates that the FATİH Project and the EBA platform establish a proper environment to apply Flipped Classroom Methodology. “With the FATİH Project in Education, a student can access the course notes, in-class projects and assignments given by the teacher independent from the environment, and can share his/her knowledge with his/her teacher and friends and improve the subjects s/he learned from the documents on the EBA platform.”

When the studies were reviewed in Turkey, any studies that discussed listening skills and flipped classroom method together could not be found. As a result of the field research about the flipped classroom method, it has been observed that the method can be used in the development of listening skill. Therefore, in order to determine whether the flipped classroom method will be effective in developing the listening skill, the answer to the question of “What is the effect of flipped classroom method on the listening skills of 6th grade students?” has been sought. The research problem and sub problems of the research are as follows:

### **Research Problem**

Is there a significant difference between the experimental group in which the planned listening education is given according to the flipped classroom method and the control group in which the listening education is given according to the instructions in the teacher's guidebook in terms of listening comprehension?

### **Sub Problems**

Is there a significant difference between the experimental group in which the planned listening education is given according to the flipped classroom method and the control group in which the listening education is given according to the instructions in the teacher's guidebook in terms of their pre-test achievements?

1. Is there a significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the experimental group in which the planned listening education is given according to the flipped classroom method?

2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the control group in which the planned listening education is given according to the instructions in the teacher guidebook?

3. Is there a significant difference between the experimental group in which the planned listening education is given according to the flipped classroom method and the control group in which the planned listening education is given according to the instructions in the teacher guidebook, in terms of their achievement in the Narrative Text (Smart Merchant) Achievement Test?

4. Is there a significant difference between the experimental group in which the planned listening education is given according to the flipped classroom method and the control group in which the planned listening education is given according to the instructions of the teacher guidebook in terms of their achievement in the Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achievement Test?

5. Is there a significant difference between the experimental group in which the planned listening education is given according to the flipped classroom method and the control group in which the planned listening education is given according to the instructions of the teacher guidebook in terms of their achievement in the Informative Text (School) Achievement Test?

Since the method allows the student to learn more actively through high-level practices and activities under the supervision of the teacher at a longer period, it is a good opportunity for listening education. In addition, the required technological tools are available and accessible to apply the method in Turkey and it is actively used in daily life by the students, so this allows the method to be used effectively. In this context, it is thought that the research will contribute to the researches on Turkish education in general and on the development of listening skills in particular.

## Method

### Research Design

This research is an experimental study aiming to reveal the effect of planned listening education on 6th grade students' listening skills according to the flipped classroom method. In this study, the pretest-posttest control group model was used. "In this model, there are two groups formed by random method. One of them is determined as the experimental group and the other one as the control group. In both groups, pre-test and post-experiment tests are performed under equal conditions" (Karasar, 2016, 132).

The symbolic view of the pretest - posttest control group model can be shown as follows.

**Tablo 1.**

*Pre Test - Post Test Control Group Model*

Groups	Selection Type	Pre Test	X	Post Test
--------	----------------	----------	---	-----------

EG	R	O1	Listening education planned according to the flipped classroom method	O3
CG	R	O2	-	O4

The symbols in Table 1 symbolizes the following; EG is the experimental group; CG is the control group; R means the participants are selected randomly; O1 and O3 are pre-test and post-test measurements of the experimental group; O2 and O4 are pre-test and post-test measurements of the control group; X is the independent variable applied to the subjects in the experimental group (Büyüköztürk, 2016, 21). The independent variable of this study is the listening education planned according to the flipped classroom method.

**Table 2.**

*Experimental Process of Research*

Research Group	Pre-Experiment	Period of Experiment (8 Weeks)	Post-Experiment
Experimental Group	Narrative Text (Smart Merchant) Achiv.Test	Listening education planned according to the flipped classroom method.	Narrative Text (Smart Merchant) Achiv.Test
	Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achiv.Test		Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achiv.Test
	Informative Text (School) Achiv.Test		Informative Text (School) Achiv.Test
Control Group	Narrative Text (Smart Merchant) Achiv.Test	Listening education planned according to the instructions in the Teacher's Guidebook	Narrative Text (Smart Merchant) Achiv.Test
	Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achiv.Test		Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achiv.Test
	Informative Text (School) Achiv.Test		Informative Text (School) Achiv.Test

As shown in Table 2, the experimental process of the study continued for 8 weeks. While the experimental group was given listening education planned according to the flipped classroom method, the control group was given listening education according to the instructions in the teacher's guide book. Before the experimental process started and after the experimental process was completed, Narrative Text (Smart Merchant) Achievement Test, Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achievement Test and Informative Text (School) Achievement Test were used as pre-test and post-test for the experimental and control groups.

The texts used in the experimental process and for the achievement tests were determined by using the Listening Text Assessment Form and by taking the opinions

of 5 field experts. In the process of determining the texts, listening outcomes and text types in the program were taken into consideration. These texts were combined with the appropriate visuals and background music to record a video. These videos were uploaded to the EBA platform from the Content Production field in the EBA Courses module, and each week a text was sent to students for them to study out of classroom.

Videos prepared for the use in the experimental process were shared with the students by EBA. The reasons for choosing EBA platform as an online environment in application are the facts that EBA was actively used in Turkish course and other courses in the research school, all students in the study group had entered the EBA more than once before the experimental process started and the students had already participated in the studies sent by their other subject matter teachers by EBA.

In the experimental group which is given listening education according to the flipped classroom method, the lesson plans are planned in-class and out-of-class in accordance with the principles of flipped classroom method. The plans for out-of-class times were applied through videos uploaded to EBA and sent to students in the experimental group. Each video was sent to the students one week before the application. The students had the opportunity to practice listening text as much as they wanted, wherever and whenever they wanted to listen.

Out-of-class lesson plans consist of basic level activities that students can do on their own watching the videos on the EBA platform. The plans for in-class activities were prepared in order to enable the students to carry out in-depth studies under the guidance of teachers. Discussion, drama, and game activities for active learning of the students in the classroom are frequently included in the in-class plans. In the control group, the courses were taught according to the guidelines in the teacher's guidebook.

One of the most important limitations of the flipped classroom method is that students do not watch videos and come to the courses unprepared. The other limitation is how effectively the videos are actually listened by the students is not known. In this study, videos were sent to the students through EBA in order to avoid this situation and the students were given worksheets that had text related activities about the text they listened. The worksheets filled in by the students were checked by the researcher and the necessary feedback was given to the students based on their responses to the activities. In addition to the videos sent to the students, the students' listening comprehension skills were measured with the short quizzes created on the EBA, and all the students were given feedback according to their results of the quizzes.

It is possible to check whether the videos and other studies sent to the students are watched by the students and whether the homework are done in the "Study Tracking" section of the EBA Course module. Achievement rates of the students are presented by EBA.

## **Study Group**

The data of the research were collected in 2018 and the required permissions were obtained for the research. The study group of the study consisted of the 6th grade students studying at Elmalık Salim Delen Secondary School in the central district of Yalova. The research was conducted with the classes of 6/A and 6/B in this school. Before the study group was identified, the 5th, 6th, 7th and 8th grades in the school were questioned whether they had tablets, computers and smartphones, and accessed to the internet. It has been seen that the 6th graders are suitable.

Therefore, the research was conducted with 6th graders. The class of 6/A was determined as the experimental group, while the class of 6/B was determined as the control group.

The experimental group was given planned listening education according to the flipped classroom method, and the control group was given planned listening education according to the instructions in the teacher's guidebook.

The number of students in the experimental and control groups and the gender distribution of the students are as follows:

**Table 3.**

*The Number of Students in the Experimental and Control Groups and Distribution of Students by Gender*

Gender	Experimental Group		Control Group	
	N	%	N	%
Female	7	50,0	6	42,8
Male	7	50,0	8	57,1
Total	14	100,0	14	100,0

As seen in Table 3, 7 (50%) of the students in the experimental group were female and 7 (50%) were male. Of the students in the control group, 6 (42,8%) were female and 8 (57%, 1) were male. The study group consists of 28 6th grade students. While 14 of these students were in the experimental group, 14 were in the control group.

The flipped classroom method is a contemporary method that reverses traditional courses and classes. In this method, the student learns the basic information about the content of the course with the help of the Internet and technological tools at home (out of school). Therefore, internet access and technological tools are the most important limitations of this method. It is very difficult to apply the method without the necessary technological tools and internet access. Because, in this method, the contents that students will study at home are sent to the students in online environments by the teacher. Students also receive and use these contents through various tools and the Internet. In this study, the listening texts that were recorded on a video by the researcher were sent to the students using EBA. In order for the method

to be applied properly during the research, students must have the necessary technological devices to enter the EBA outside the school. Students can access the EBA through smartphone, tablet and computer with internet access.

The experimental group of the study was determined as the class of 6/A by random sampling method. In order to apply the flipped classroom method, students must be able to access the EBA outside the school. Below is the table for the students of 6/A to be able to access EBA out of the school.

**Table 4.**

*Assessing Ability of the Students in the Experimental Group to the EBA out of School*

Students	N	%
Those who can access EBA out of school	14	100,0
Those who cannot access EBA out of school	0	0,0
Total	14	100,0

When Table 4 is analyzed, it is seen that 14 (100%) of the students in the experimental group have the opportunity to access EBA out of school. Students can log in to EBA using their computers, tablets and smartphones.

### **Collection and Analysis of Data**

The data of the study were collected through the Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achievement Test, Narrative Text (Smart Merchant) Achievement Test and Informative Text (School) Achievement Test. The expert opinions were consulted and the content of the texts and the listening outcomes were taken into consideration. These tests were used to demonstrate the effect of the planned listening education in the experimental group according to the flipped classroom method. While the experimental group was given a listening education planned according to the flipped classroom method, the control group was given a listening education planned according to the instructions in the teacher's guide book. The experimental process continued for eight weeks and the listening education was given as two class hours per week. At the end of the process, the pre-test and post-test scores of the experimental group and the control group were compared and the effect of listening education, which was planned according to the flipped classroom method, on the students' listening comprehension skills was revealed.

Before the application, the experimental and control groups were applied Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achievement Test, Narrative Text (Smart Merchant) Achievement Test and Informative Text (School) Achievement Test. These achievement tests were re-applied as post-test at the end of the experimental process and the data of the study were obtained.

All of the data obtained by the achievement tests of Narrative Text (Smart Merchant), Poetic Text (A Lullaby to Granny), Informative Text (School) were analyzed by SPSS for Windows 23.0 package program.

For the selection of statistical analyses to be applied in accordance with the determined objectives (sub-problems) of the study, the normality distribution of the pre and post test scores of the experimental and control group students using Kolmogorov-Smirnov (K-S) test and the following analyses were performed depending on the purpose of the study.

1. In order to determine the achievement levels of the experimental and control group students in terms of Narrative Text (Smart Merchant), Poetic Text (A Lullaby to Granny), Informative Text (School), their mean score they got from the related texts ( ) ve standart deviation (ss) values were calculated.

2. The Mann-Whitney U test was used to determine whether there was a significant difference between the pre-test scores and post-test scores of the experimental and control group students in terms of Narrative Text (Smart Merchant), Poetic Text (A Lullaby to Granny), Informative Text (School).

3. The Wilcoxon Signed-Rank Test was used to determine whether there was a significant difference between the post-test scores of the experimental and control group students (in-group comparison) in terms of Narrative Text (Smart Merchant), Poetic Text (A Lullaby to Granny), Informative Text (School).

The level of significance was accepted as .05 in all statistical calculations. When the value of significance was found to be less than .05 ( $p < .05$ ), the differences between the groups (categories) of the independent variables were considered “significant” and the results were evaluated accordingly.

### **Findings and Comment**

In this section of the research, the findings of the statistical analyses conducted in accordance with the sub-problems which were determined in order to examine the effect of the planned listening education according to the flipped classroom method on the listening comprehension achievement of 6th grade students are given. At the beginning of the section, the analysis about the equivalence of the experimental and control groups was given and then the post-test scores and the pre-test scores of the students in the experimental and control groups were compared. The findings of the analysis are presented together with their comments in a rank in accordance with the determined objectives (problems) of the research.

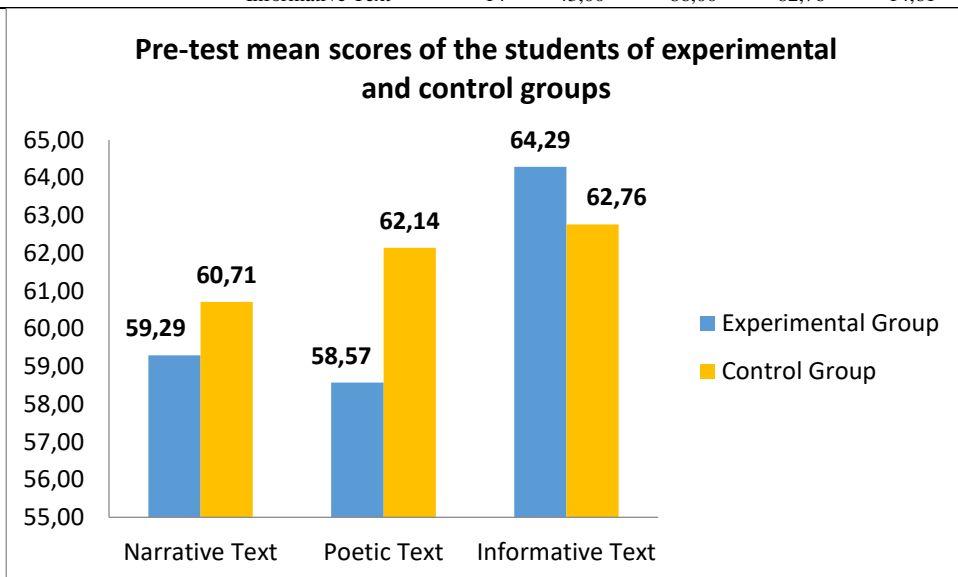
### **Findings for the Comparison of Listening Pre-Test Achievement Scores of the Students**

At the beginning of the research, the students in the experimental and control groups were applied the Narrative Text (Smart Merchant) Achievement Test, Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achievement Test and Informative Text (School) Achievement Test, then the scores of the students in the related achievement tests were analyzed and if there was a significant difference between the achievement scores of the two groups and the equivalence of the groups were examined. (Table 5, 6 and Figure 1).

**Table 5.**

*Descriptive Statistics for Pre-Test Achievement Scores of the Students in Experimental and Control Groups (N=28)*

Group	Text	N	Lowest	Highest	$\bar{X}$	ss
Experimental Group	Narrative Text	14	30,00	100,00	59,29	20,18
	Poetic Text	14	30,00	90,00	58,57	18,34
	Informative Text	14	43,00	93,00	64,29	14,29
		14				
Control Group	Narrative Text	14	10,00	90,00	60,71	21,65
	Poetic Text	14	40,00	90,00	62,14	14,24
	Informative Text	14	43,00	86,00	62,76	14,61



**Figure 1.** The mean pre-test achievement scores of the students in experimental and control groups

In Table 5 and Figure 1, descriptive statistics showing the pre-test scores / levels obtained from the achievement tests of the students in the study group are included. There are 10 (ten) questions in the in the Narrative Text (Smart Merchant)



Achievement Test and Poetry Text (A Lullaby to Granny) Achievement Test, while there are 14 (fourteen) questions in the Informative Text (School) Achievement Test. Each question in the tests has a value of 10 (ten). The maximum score that can be obtained from the Narrative Text (Smart Merchant) Achievement Test, Poetic Text (A Lullaby to Granny) Achievement Test is 100 (a hundred), while it is 140 (one hundred forty) for the Informative Text (School) Achievement Test. In order to compare the achievement scores of the students in the achievement tests, their scores of the Informative Text (School) Achievement Test were also converted to 100 points [New score = (student's score \* 100) / 140].

The highest mean pre-test achievement score of the students in the experimental group was found for the Informative Text with  $64,29 \pm 14,29$ . The Informative Text is followed by the Narrative Text with  $59,29 \pm 20,18$  and the Poetic Text with  $58,57 \pm 18,34$ . In general, it can be said that the pre-test scores of the experimental group students for the texts are close to each other and not very high.

The highest mean pre-test achievement score of the students in the control group ( $62,76 \pm 14,61$ ) was calculated for Informative Text with a minimum difference. The Informative Text is followed by the Poetic Text with  $62,14 \pm 14,24$  and the Narrative Text with  $60,71 \pm 21,65$ . In general, it is seen that the pre-test achievement scores of the control group students are close to each other and are not very high.

Whether there was a difference between the pre and post-test scores of the experimental and control groups for the listening education texts, ie, their equivalence, was analyzed by the Mann-Whitney U test, and the results are summarized in Table 6 below.

**Table 6.**

*Mann-Whitney U Test for the Comparison of Pre-Test Scores of Experimental and Control Group Students (N = 28)*

Text	Group	Descriptive Statistics					Mann-Whitney	
		n	$\bar{X}$	ss	Mean Rank	Ranks T.	Z	p
Narrative Text	Experim. G.	14	59,29	20,18	13,71	192,00	-0,51	0,609
	Control G.	14	60,71	21,65	15,29	214,00		
Poetic Text	Experim. G.	14	58,57	18,34	13,43	188,00	-0,71	0,481
	Control G.	14	62,14	14,24	15,57	218,00		
Informative Text	Experim. G.	14	64,29	14,29	14,93	209,00	-0,28	0,780
	Control G.	14	62,76	14,61	14,07	197,00		

\* $p < .05$

Whether there was a significant difference between the pre-test achievement scores of the experimental and control group students, ie, the equivalence of the

groups was examined by non-parametric Mann-Whitney U test. As seen in Table 6, there is no significant difference between the experimental and control group students' listening levels (scores) before the experimental process ( $p > .05$ ). In other words, students in the experimental and control groups are equivalent groups in terms of their listening skills/levels;

- Narrative Text:  $Z = -0,51$ ;  $p = 0,609$  ( $p > .05$ ); (Mean rank Experimental Group=13,71 and Mean rank Control Group=15,29)

- Poetic Text:  $Z = -0,71$ ;  $p = 0,481$  ( $p > .05$ ); (Mean rank Experimental Group=13,43 and Mean rank Control Group=15,57)

- Informative Text:  $Z = -0,28$ ;  $p = 0,780$  ( $p > .05$ ); (Mean rank Experimental Group=14,93 and Mean rank Control Group=14,61)

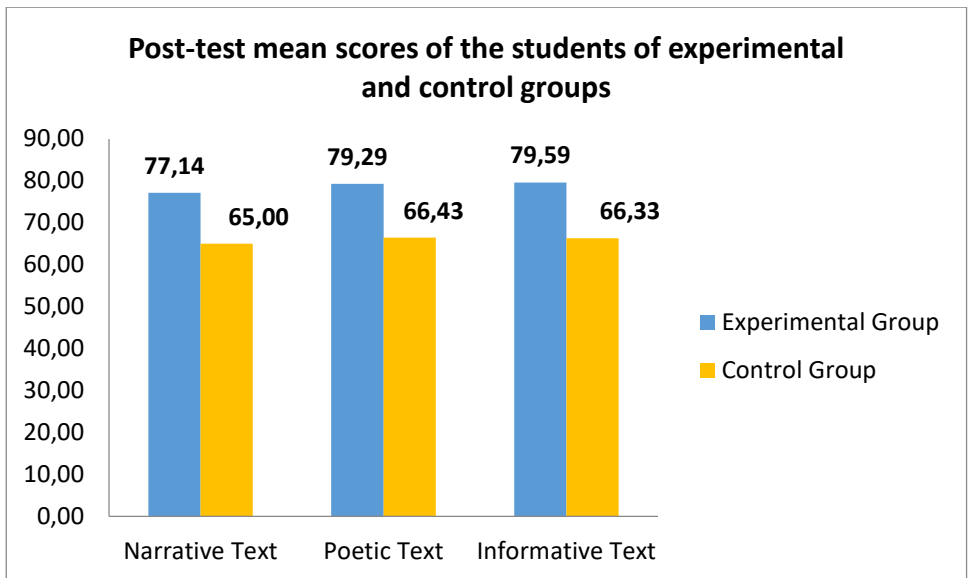
### Findings for Comparison of Listening Education Pre-Test and Post-Test Scores of the Students

In this section, the post-test achievement scores of the experimental and control groups were analyzed in general, and then the pre-test and post-test achievement scores of the experimental and control groups were compared as in-group and inter-group.

#### Table 7.

*Descriptive Statistics for Post-Test Achievement Scores of the Students in the Experimental and Control Groups (N=28)*

Group	Text	N	Lowest	Highest	$\bar{X}$	ss
Experimental Group	Narrative Text	14	50,00	100,00	77,14	16,38
	Poetic Text	14	60,00	100,00	79,29	15,42
	Informative Text	14	57,00	100,00	79,59	10,05
Control Group	Narrative Text	14	20,00	100,00	65,00	20,66
	Poetic Text	14	50,00	100,00	66,43	13,36
	Informative Text	14	57,00	86,00	66,33	8,60



**Figure 2:** The mean post-test achievements scores of the experimental and control group students

The achievement tests of Narrative Text (Smart Merchant), Poetry Text (A Lullaby to Granny) and Informative Text (School) were re-applied after 8 weeks as a post-test to the students in the experimental group in which the planned listening education was given according to the flipped classroom method and in the control group in which the planned listening education was given according to the instructions in the teacher's guidebook (Table 7 and Figure 2).

When the mean post-test achievement scores of the students in the experimental group were analyzed, it was seen that the highest mean score was obtained for the Informative Text with  $79,59 \pm 10,05$  and the second highest mean achievement score was  $79,29 \pm 15,42$  for the Poetry Text. The lowest achievement test score of the experimental group was calculated as  $77 \pm 16,38$  for the Narrative Text. Although the post-test achievement scores of the students differ slightly, it can be said that they are quite close to each other.

In the control group, the post-test achievement scores of the students seemed lower after they got listening education planned according to the teacher's guide book but they follow the score ranking of the students in the experimental group. Students' post-test scores of the Poetic Text achievement test were calculated  $66,43 \pm 13,36$ ; Informative Text achievement test  $66,33 \pm 8,60$  and Narrative text achievement test  $65,00 \pm 20,66$ . The post-test scores of the students in the control group were generally very close to each other like the scores of experimental group students.

The Non-parametric Wilcoxon Signed-Rank Test was used to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental and control group students. The non-parametric Mann-Whitney U test was used to determine whether there was a significant difference between the post-test achievement scores of the experimental and control groups and the results were summarized using tables below.

### Findings for the Comparison of the Pre-Test and Post-Test Achievement Scores of the Students of the Experimental Group

**Table 8.**

*Wilcoxon Test (N=14) for the Comparison of the Pre-Test and Post-Test Achievement Scores of the Students of the Experimental Group*

Test (Pre test – Post test)	Group	Descriptive Statistics					Wilcoxon Test		Comment
		n	$\bar{X}$	ss	Mean Rank	Ranks T.	Z	P	
Narrative Text	Negative Rank	1	59,29	20,18	0,50	5,50	-2,26	0,024*	Difference in favor of post-test
	Positive Rank	9	77,14	16,38	5,50	49,50			
	Equal	4							
Poetic Text	Negative Rank	0	58,57	18,34	0,00	0,00	-2,81	0,005**	Difference in favor of post-test
	Positive Rank	10	79,29	15,42	5,50	55,00			
	Equal	4							
Informative Text	Negative Rank	0	64,29	14,29	0,00	0,00	-3,08	0,002**	Difference in favor of post-test
	Positive Rank	12	79,59	10,05	6,50	78,00			
	Equal	2							

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

The Wilcoxon Signed-Rank Test was used to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the experimental group in which the planned listening education was given according to the flipped classroom method and the results are summarized in Table 8 above. Accordingly, it was found that there was a significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of all three listening texts ( $p < 0.05$ ). According to this;

There was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students and this difference was found to be in favor of the post-test scores ( $Z = -2.26$ ;  $p = 0.024$ ). The Narrative Text post-test achievement scores of the experimental group students were higher than their pre-test scores (Mean Rank<sub>Pre-test</sub>=0,50 and Mean Rank<sub>Post-test</sub>=5,50).

It was found that there was a significant difference between the Poetic Text pre-test and post-test scores of the experimental group and this difference was also in favor of the post-test scores ( $Z = -2.81$ ;  $p = 0.005$ ). It was seen that after the application, the

Poetic Text post-test achievement scores of experimental group students were higher than their pre-test scores (Mean Rank  $_{Pre-test}=0,00$  and Mean Rank  $_{Post-test}=5,50$ ).

Finally, it was found that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students, and this difference was in favor of the post-test scores, again ( $Z = -3,08$ ;  $p = 0,002$ ). It was observed that post-test achievement scores of the experimental group students were higher than their pre-test scores (Mean Rank  $_{Pre-test}=0,00$  and Mean Rank  $_{Post-test}=6,50$ ).

### Findings for the Comparison of the Pre-Test and Post-Test Achievement Scores of the Students of the Control Groups

**Table 9.**

*Wilcoxon Test (N=14) for the Comparison of the Pre-Test and Post-Test Achievement Scores of the Students of the Control Group*

Text	Group	Descriptive Statistics					Wilcoxon Test		Comment
		n	$\bar{X}$	ss	Mean Rank	Ranks	Z	p	
Narrative Text	Negative Rank	4	60,71	21,65	3,50	14,00	-0,59	0,558	No difference
	Positive Rank	4	65,00	20,66	5,50	22,00			
	Equal	6							
Poetic Text	Negative Rank	3	62,14	14,24	5,17	15,50	-1,26	0,207	No difference
	Positive Rank	7	66,43	13,36	5,64	39,50			
	Equal	4							
Informative Text	Negative Rank	6	62,76	14,61	4,75	28,50	-1,20	0,231	No difference
	Positive Rank	7	66,33	8,60	8,93	62,50			
	Equal	1							

\* $p < .05$

Whether there was a significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the control group, in which the planned listening education was given according to the instructions of the teacher's guide book, was examined with the non-parametric Wilcoxon Signed-Rank Test and the results are summarized in Table 9 above. According to this, it was found that there was no significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of all three listening texts of the control group ( $p > 0.05$ ). Although there was an increase in the achievement scores of the control group students in favor of the post-test scores, it was seen that this difference was not statistically significant. When the pre-test and post-test achievement scores of the students are analyzed, it is seen that they are close to each other;

- Narrative Text:  $Z=-0,59$ ;  $p=0,558$  (Mean rank  $_{Pre-test}=3,50$  and Mean rank  $_{Post-test}=5,50$ )

- Poetic Text:  $Z=-1,26$ ;  $p=0,207$  (Mean rank  $_{Pre-test}=5,17$  and Mean rank  $_{Post-test}=5,64$ )
- Informative Text:  $Z=-1,20$ ;  $p=0,231$  (Mean rank  $_{Pre-test}=4,75$  and Mean rank  $_{Post-test}=8,93$ )

### Findings for the Comparison of the Narrative Text Post-Test Achievement Scores of the Students of the Experimental and Control Groups

**Table 10.**

*Mann-Whitney U Test (N=28) for the Comparison of the Narrative Text Post-Test Achievement Scores of the Students of the Experimental and Control Groups*

Text	Group	Descriptive Statistics					Mann-Whitney	
		n	$\bar{X}$	ss	Mean Rank	Ranks T.	Z	p
Narrative T.	Experim. G.	14	77,14	16,38	16,79	235,00	-2,05	0,033*
	Control G.	14	65,00	20,66	12,21	171,00		

\* $p < .05$

The non-parametric Mann-Whitney U test was used to determine whether there was a significant difference between the Narrative text (Smart Merchant) post-test achievement scores of the experimental group in which the planned listening education was given according to the flipped classroom method and the control group in which the planned listening education was given according to the instructions in the teacher's guide book and it was found a significant difference in favor of experimental group students ( $Z = -2.05$ ,  $p = 0.033$ ) (Table 10). As it can be seen from the table, the post-test achievement scores of the experimental group students were significantly higher than the achievement scores of the control group students (Mean Rank  $_{Experimental\ Group}=0,00$  and Mean Rank  $_{Control\ Group}=6,50$ ).

### Findings for the Comparison of the Poetic Text Post-Test Achievement Scores of the Students of the Experimental and Control Groups

**Table 11.**

*Mann-Whitney U Test (N=28) for the Comparison of the Poetic Text Post-Test Achievement Scores of the Students of the Experimental and Control Groups*

Text	Group	Descriptive Statistics					Mann-Whitney	
		n	$\bar{X}$	ss	Mean Rank	Ranks T.	Z	p
Poetic Text	Experim. G.	14	79,29	15,42	17,82	249,50	-2,20	0,028*
	Control G.	14	66,43	13,36	11,18	156,50		

\* $p < .05$ 

It was found that there was a significant difference between the Poetic Text (A Lullaby to Granny) post-test achievement scores of the experimental group in which the planned listening education was given according to the flipped classroom method and the control group in which the planned listening education was given according to the instructions of the teacher's guidebook and this difference was in favor of the experimental group students ( $Z = -2.20$ ;  $p = 0.028$ ) (Table 11). When the mean rank scores of the students are analyzed, it is seen that the post-test achievement scores of the experimental group students are higher than the achievement scores of the control group students (Mean Rank  $_{\text{Experimental Group}}=17,82$  and Mean Rank  $_{\text{Control Group}}=11,18$ ).

### Findings for the Comparison of the Informative Text Post-Test Achievement Scores of the Students of the Experimental and Control Groups

**Table 12.**

*Mann-Whitney U Test (N=28) for the Comparison of the Informative Text Post-Test Achievement Scores of the Students of the Experimental and Control Groups*

Text	Group	Descriptive Statistics					Mann-Whitney	
		n	$\bar{X}$	ss	Mean Rank	Ranks T.	Z	p
Informative T.	Experiment G.	14	79,59	10,05	19,29	270,00	-3,14	0,002**
	Control G.	14	66,33	8,60	9,71	136,00		

\*\* $p < .01$ 

It was found that there was a significant difference between the Informative Text (School) achievement scores of the experimental group in which the planned listening education was given according to the flipped classroom method and the control group according to the instructions of the teacher's guide book and this difference was in favor of the experimental group students ( $Z = -3.14$ ;  $p = 0.002$ ) (Table 12). When the mean rank scores of the students are analyzed, it is seen that the post-test achievement scores of the experimental group students are higher than the achievement scores of the control group students (Mean rank  $_{\text{Experimental Group}}=19,29$  and Mean rank  $_{\text{Control Group}}=9,71$ ).

### Results and Recommendations

In this study, it is aimed to determine the effect of flipped classroom method on the listening comprehension skills of 6th grade students. In order to achieve this goal, an 8 week instructional plan was prepared and applied according to the flipped classroom method. As a result of the application, the development of the students' listening skills

was analyzed and the results obtained from the findings of the study were stated. Considering these results, recommendations were shared.

## **Results**

The data obtained from the pre and post-tests were analyzed and it was seen that the achievements of both the control group, in which the planned listening education was given according to the instructions of the teacher's guide book and the experimental group, in which the planned listening education was given according to the flipped classroom method increased. It was found that this increase was higher in the experimental group than the control group and the difference was statistically significant in favor of the experimental group.

It was determined that there was no significant difference between the pre-test achievement scores of the experimental and control group students, ie, the equivalence of the groups was analyzed by non-parametric Mann-Whitney U test and there was no significant difference between the groups. Students in the experimental and control groups are equivalent groups in terms of their listening skills/levels.

The pre-test achievement score obtained from the Narrative Text (Smart Merchant) Achievement Test was 59,29 out of 100 in the experimental group, and this score increased to 77,14 in the post-test. The pre-test achievement score of the control group obtained from the Narrative Text (Smart Merchant) Achievement Test was 60,71 out of 100, and this score increased to 65,00 in the post- test. When the results were examined, it was seen that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the experimental group and this difference was in favor of the post-test. When the pre-test and post-test achievement scores of the control group were analyzed, it was seen that the post-test achievement score was higher but this increase did not make a statistically significant difference. When the Narrative Text (Smart Merchant) Achievement test scores of the experimental and control groups were compared, the achievements of both groups increased, however, this increase was higher in the experimental group and the achievement difference was statistically significant in favor of the experimental group.

In the experimental group, the Poetic Text (A Lullaby to Granny) pre-test achievement score was 58,57 out of 100, and this score increased to 79,29 in the post-test. The Poetic Text (A Lullaby to Granny) pre-test achievement score of the control group was 62,14 out of 100 and this score increased to 66,43 in the post-test. When the results were analyzed, it was seen that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the experimental group and this difference was in favor of the post-test. When the pre-test and post-test achievement scores of the control group were analyzed, it was seen that the post-test achievement score was higher, however, this increase did not make a statistically significant difference. When the Poetic Text (A Lullaby to Granny) pre-test



achievement scores of the experimental and control groups were compared in the experimental group and the control group, it was observed that the achievements of both groups increased, however, this increase was higher in the experimental group and the achievement difference was statistically significant in favor of the experimental group.

In the experimental group, the Informative Text (School) pre-test achievement score was 64,29 out of 100, and this score increased to 79,59 in the post-test. The Informative Text (School) pre-test achievement score of the control group was 62,76 out of 100 and this score increased to 66,33 in the post-test. When the results were analyzed, it was seen that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the experimental group and this difference was in favor of the post-test. When the pre-test and post-test achievement scores of the control group were analyzed, it was seen that the post-test achievement score was higher, however, this increase did not make a statistically significant difference. When the Informative Text (School) pre-test achievement scores of the experimental and control groups were compared in the experimental group and the control group, it was observed that the achievements of both groups increased, however, this increase was higher in the experimental group and the achievement difference was statistically significant in favor of the experimental group.

Listening education was given to the experimental and control groups for 8 weeks (except the pre-test and post-test) and it was determined that the students improved their listening skills. The same texts were used in both groups and the listening education was given for the same acquisitions. While the experimental group was given listening education planned according to the flipped classroom method, the control group was given listening education planned according to the instructions in the teacher's guide book. At the end of the experimental process, it was determined that the listening achievement of the experimental group was significantly different from the listening achievement of the control group. This result is interpreted that the listening education planned according to the flipped classroom method increased the listening success of the 6th grade students.

As a result of the literature review, we did not find any studies that analyzed the effect of flipped classroom method on listening skill in mother tongue. In this respect, it is thought that this research is an original research and will contribute to the literature. In the literature, the results of the research were not compared with the results of other researches since it was not found any studies analyzing the effect of the flipped classroom method on listening skill in the mother tongue. Although Özdemir (2017) and Özbilen's (2018) studies were not conducted on the effect of flipped classroom method on listening skill, their researches are important in terms of investigating the effect of flipped classroom method on the writing skill of Turkish teacher candidates. As a result of the two researches, it was concluded that the writing education given according to the flipped classroom method improved the writing

skills of Turkish teacher candidates. In the context of the success, it can be stated that the results of these studies are in parallel with the results of the study. These results can be interpreted that the flipped classroom method can be used to develop basic language skills in mother language education.

Aburezeq (2020) found that flipped classroom method is effective in improving Arabic speaking skills. There are also studies showing that the method is effective in teaching foreign/second language. Studies by Etemadfar, Soozandehfar and Namaziandost (2020); Namaziandost, Neisi, and Momtaz (2019) and Vaezi, Afghari, and Lotfi (2019) found that flipped classroom method is effective in improving listening comprehension skills of English as a foreign language learners. In the study conducted by Challob (2021), it was concluded that it is effective in improving writing skills. In addition, it has been stated that the flipped classroom method helps improve English language skills (Abu Safiyeh & Farrah, 2020), second language teaching (Vitta and Al-Hoorie, 2020), flipped language classrooms improve the academic success of students (Zou, Luo, Xie and Hwang, 2020) has been reported to be effective.

When the literature is reviewed, it is seen that the flipped classroom method has been tried in many different fields. When the results of the researches conducted in different fields are examined, it is seen that the flipped classroom method is highly effective in increasing student achievement. Boyraz (2014) found that flipped classroom method increased student achievement and memorability in English teaching. In Computer I courses, Turan (2015) compared the teaching according to the flipped classroom method and the teaching according to the traditional method and determined that the flipped classroom method increased the student success. Çakır (2017) used the flipped classroom method in the 7th grade Science course- Force and Motion unit and found that the method increased the students' success.

Alsancak Sırakaya (2015), in his study which he conducted on the university students taking the course of Scientific Research Methods, stated that the memorability and academic achievement scores of the students who were educated according to the flipped classroom method were higher than the students who were educated according to classical blended learning method. The study conducted by Topalak (2016) found that the flipped classroom method had a positive effect on the beginner level piano education. The flipped classroom method was used in the one-to-one flute education courses by Yıldız (2017) and the method was determined to improve the student success. In the research conducted by Balıkçı (2015), the flipped classroom method was used in Web Editor course and it was determined that the method had a positive effect on the student success.

Aydın, B. (2016) determined, in his study conducted on the students studying at the Department of Computer Education and Instructional Technology, that the flipped classroom method increased the student success. In the research conducted by Sağlam (2016) on English preparatory class students, it was determined that flipped classroom

method increased the success of the students. Güç (2017) used the flipped classroom method in the 7th grade mathematics course and found that the method increased student achievement in mathematics course. The results of this research and the present research are similar in terms of increasing the student success when the flipped classroom method is applied.

However, the research conducted by Aydın, G. (2016) on the university students taking the course of Programming Languages II and the research conducted by Yavuz (2016) on the high school students determined that the flipped classroom method did not significantly differentiate the student success. The results of these studies do not coincide with the results of the present research.

The results of studies investigating the effect of flipped classroom method on success may vary due to the use of materials, environment, plans and activities (Alsancak Sırakaya, 2015, 103; Yıldız, 2017, 92). Students must access to the Internet with a computer, tablet or smartphone and know how to use these devices before the flipped classroom method is applied. These are prerequisites for the use of flipped classroom method. The lack of one or more of these will adversely affect the achievement of the method.

## **Recommendations**

Based on the research results, the following recommendations are made:

1. As a result of the research, it was seen that the listening education given according to the flipped classroom methodology improved the listening skills of the students. Therefore, listening classes can be taught by using flipped classroom methodology.
2. Teachers should not teach listening education only by using textbooks, but they should make listening classes appealing with different tools and materials.
3. Students should be informed about the flipped classroom method and should be trained about what should be considered when using the method, and should be given practical training on the proper use of technology and internet.
4. Technology and the Internet provide educators many opportunities to make the lessons more interesting. Therefore, the opportunities offered by the technology should be benefited during the listening education.
5. The EBA platform has many important features in the development of listening skills. Teachers have the opportunity to create contents and share them with their students through EBA. Teachers can produce original products according to their students' levels, interests and needs and share them with their students.

## Conflict of Interest and Ethics Statement

The data of this research were collected before 2020 and research and publication ethics were complied with. There is no conflict of interest between the authors of this study.

## References

- Aburezeq, I. M. (2020). The Impact of Flipped Classroom on Developing Arabic Speaking Skills. *Asia-Pacific Edu Res*, 29, 295–306. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00483-z>
- Abu Safiyeh, H., & Farrah, M. (2020). Investigating the effectiveness of flipped learning on enhancing students' English language skills. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 193-204. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3799>
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri [Curriculum-appropriate Turkish teaching methods]*. PegemA Yayıncılık.
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi [The effect of flipped classroom model on academic achievement, self-managed learning readiness and motivation]*. (Tez No. 419422). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara].
- Alsancak Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri [students' opinions on the gamified flipped classroom model]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 114-132.
- Arslan, D. (2008). *Dinleme. Etkinliklerle Türkçe Öğretimi [Listening. Teaching Turkish with Activities]*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi [effect of flipped classroom model on academic achievement, assignment / task stress level and learning transfer]*. (Tez No. 429768). [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta].
- Aydın, G. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of flipped classroom model on university students' attitudes towards programming, self-efficacy and achievement]*. (Tez No. 463358). [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir].
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri [Effect of active learning techniques on listening skills]*. (Tez No. 280654). [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya].
- Balıkçı, H. C. (2015). *“Flipped classroom” modeliyle hazırlanan derse ilişkin öğrenci görüşlerinin ve ders başarılarının değerlendirilmesi [Evaluation of students' opinions and course achievements related to the course prepared with flipped classroom model]*. (Tez No. 398596). [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon].
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA) [flipped classes and education informatics network (EBA)]. *Journal of Human Sciences*, 13 (2), 3373-3388.

- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi [Evaluation of flipped classroom method in english language teaching]*. (Tez No. 372445). [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon].
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler [Experimental designs]* (5. baskı). PegemA Yayınları.
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi [Effect of flipped classroom method on 9th grade students' readiness for self-managed learning and attitudes towards english course]*. (Tez No. 457370). [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin].
- Challob, A. I. (2021) The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Educ Inf Technol*, 26, 3743–3769. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10434-1>
- Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi [Effect of flipped classroom applications on 7th grade students' academic achievement, mental risk taking and computational thinking skills]*. (Tez No. 456600). [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun].
- Çelik, E. (2011). *Türkçe öğretimi [Turkish teaching]* (1. baskı). Kriter Yayınevi.
- Çiğçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler [Listening education and factors affecting listening]. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 165 - 177.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi [Analyzing the process of adoption of 'classwork at home, homework in class' model in the framework of the diffusion of innovations theory]*. (Tez No. 388238). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara].
- Demir Atalay, T., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması [The study of validity and reliability of the "listening strategies scale for secondary school students]. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 57, 1885-1904.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi [The relationship between listening skills and other skill areas]. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi [Listening and listening education as a basic language skill]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 331-352.
- Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A., & Namaziandost, E. (2020). An account of EFL learners' listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. *Cogent Education*, 7(1), 1835150.
- Gencer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014, February 5-7). Eğitimde Yeni Bir Süreç: Ters-Yüz Sınıf Sistemi [A new process in education: flipped classroom system] [Conference session]. *International Teacher Education Conference*, Dubai, UAE.

- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri. [Effects of flipped classroom application on rational numbers and operations in rational numbers].* (Tez No. 478696). [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya].
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller [Turkish teaching approaches and models].* PegemA Yayıncılık.
- Gürgen, İ. (2008). Dinleme öğrenme alanı. Hülya Pilancı (Ed), *Türkçe öğretimi. [Listening learning area. Hülya Pilancı(Ed). Turkish education].* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler [Scientific research method: concepts principles techniques].* Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Eğitimde FATİH Projesi [FATIH project in education]. [http://fatihprojesi.meb.gov.tr/en/?page\\_id=10](http://fatihprojesi.meb.gov.tr/en/?page_id=10) adresinden 18/09/2018 tarihinde alındı.
- Namaziandost, E., Neisi, L., & Momtaz, S. (2019). The Effectiveness of Flipped Classroom Model on Listening Comprehension Among Iranian Upper-intermediate EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research.* 6(4), 129-139.
- Nas, R. (2003). *Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi [Turkish teaching for the faculty of education students and classroom teachers]* (1. Baskı). Ezgi Kitabevi.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi [Applied Turkish language teaching]* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi [Listening education as a language skill]* (1. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Özbay, M., & Melenlioğlu, M. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi [Evaluation of Turkish curriculums in terms of listening skills]. *Turkish Studies,* 7 (1), 87-97.
- Özbilen, U. (2018). *Tersine öğretim yönteminin türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi [Effect of flipped classroom method on the writing skills of prospective turkish teachers].* (Tez No. 488713). [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya].
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi [Effect of flipped classroom teaching method in developing writing skills of prospective turkish teachers].* (Tez No. 486051). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara].
- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin ingilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi [Effect of flipped classroom model on students' academic achievements and attitudes in english course].* (Tez No. 451810). [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak].
- Şahin, S., & Şahin, Z. (2016). Ters-düz sınıflar (flipped classroom) ve yeni nesil eğitim dijital öğrenci koçluğu [Flipped classrooms and new generation education digital educational coaching]. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education,* 5 (4), 13-19.

- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi [The Effects of pre and post listening questions on the listening comprehension skill levels of university students]. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303- 319.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi [Effect of flipped learning model on beginning level piano education]*. (Tez No. 452188). [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya].
- Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri [A recommendation on the realizability of the flipped classroom model in mobile learning environments]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 20-29.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi [Evaluation of flipped classroom method and analysis of its effect on academic achievement, cognitive load and motivation]*. (Tez No. 394794). [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum].
- Ungan, S. (2009). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi [Listening education. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol (Ed). Teaching Turkish in primary education]* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Vaezi, R., Afghari, A., & Lotfi, A. (2019). Investigating listening comprehension through flipped classroom approach: Does authenticity matter. *CALL-EJ*, 20(1), 178-208.
- Vitta, J. P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820981403>
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi [The effect of flipped classroom applications on academic achievement at secondary education level and analysis of student experiences]*. (Tez No. 429617). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum].
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi [Turkish teaching from theory to practice according to the new curriculum]* (4.baskı). PegemA Yayıncılık.
- Yıldız, Y., & Gürşen Otacıoğlu, A. S. (2017). Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkileri [The effects of flipped learning model on student success in flute education]. *Route Educational and Social Science Journal*, 4 (6), 254-270.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi [Analysis of the effects of flipped learning model on students' academic successes, motivations and performances in flute education]*. (Tez No. 490666). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul].
- Zou, D., Luo, S., Xie, H., & Hwang, G. J. (2020): A systematic review of research on flipped language classrooms: theoretical foundations, learning activities, tools, research topics and findings. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1839502>

### **Genişletilmiş zet**

Dinleme becerisi, bireyin ilk kazandığı ve diğer dil becerilerinin edinilmesinde önkoşul bir beceridir. Bu nedenle bu beceriye odaklanmak ve bu beceriyi geliştirmek için yeterli zaman harcamak gerekmektedir. Bireyin ilkokula başlayıncaya kadar öğrendiklerinin temelinde dinleme becerisi vardır. Dinleme ile işitme günlük hayatta çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Ancak dinleme eğitimi açısından düşünüldüğünde bu kavramların aynı anlamı ihtiva etmediğine dikkat edilmelidir. Işitme fizyolojik bir süreçtir ve dinlemenin önkoşuludur. Dinleme ise işitmeyi de kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutu olan bir süreçtir. Dinleme de esas olan anlamadır.

Alan yazında "ihmal edilmiş" bir beceri olarak ifade edilen dinleme becerisi, diğer dil becerilerinin geliştirilebilmesi açısından da önem arz etmektedir. Özellikle günümüzde iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişme, dinleme becerisini daha önemli bir hâle getirmektedir. Bireyin sosyal medya ve diğer iletişim teknolojileri aracılığıyla maruz kaldığı işitsel- görsel materyallerde yer alan iletileri doğru anlaması ve bu iletilere eleştirel yaklaşarak doğru sonuçlara varabilmesinde dinleme eğitimi önemli bir yere sahiptir.

Dinleme becerisi bireyin günlük hayatta en çok kullandığı dil becerisidir. Bu sebeple dinleme eğitimi verilirken bu eğitimin günlük hayatla bağlantılı verilmesi gereklidir. Bu bağlamda öğrencilerin günlük hayatta çok sık kullandığı teknolojik araçların dinleme eğitiminde aktif olarak kullanılması dinleme eğitimin verimliliği için önem arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının hayata geçirdiği FATİH Projesi ve bu projenin dijital içerik ayağını oluşturan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), dinleme eğitiminin teknolojik araçlarla harmanlanarak daha ilgi çekici hâle getirilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır.

Ters yüz sınıf yöntemi, teknolojik araçlar yardımıyla hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrenciyi aktif kılması ve öğrenmeyi öğrencinin istediği zaman ve meknda gerçekleştirmesini sağlaması bakımından ne çıkan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmenin sınıfta içeriği sunduğu, öğrencinin ise okul dışında içerikle ilgili ödevleri yaptığı klasik ders işleniş süreci tersine çevrilmekte; ğrenci, öğretmenin hazırladığı videolar sayesinde temel öğrenmeleri okul dışında istediği zaman ve yerde gerçekleştirmektedir. Bu yöntemde sınıf içi süreçler etkinliğe ve işbirliğine dayalı şekilde yürütülmekte ve öğrencinin aktif olduğu bir süreç tasarlanmaktadır. Ters yüz sınıf yönteminde öğretmenin hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme süreçlerine yönelik plan hazırlaması gerekmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin okul dışında öğretmenleriyle ve kendi aralarında etkileşim kurdukları evrimii ortam olarak EBA kullanılmıştır. Çevrimiçi ortam olarak EBA'nın tercih edilmesinin sebebi ğrencilerin Türkçe dersinde ve diğer derslerde daha önceden EBA'yı kullanmış olmasıdır. Ayrıca EBA'nın ters yüz sınıf



yönteminin uygulanmasına olanak tanıyan yapısı ve içerik güvenliğinin MEB tarafından sağlanması da bu kararda etkili olmuştur.

Bu araştırmanın amacı ters yüz sınıf yönteminin dinlediğini anlama becerisine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda "Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubu arasında dinlediğini anlama becerisi yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara bölgesindeki bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, haftalık iki ders saati olmak üzere 8 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Deney grubuna ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi, kontrol grubuna öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerle göre dinleme eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını ölçmek için öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir türünde metinlere yönelik hazırlanan başarı testleri kullanılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan metinler uzman görüşü alınarak belirlenmiş, bu metinler araştırmacı tarafından seslendirilerek, müzik ve görseller de eklenerek EBA üzerinden öğrencilere ulaştırılmıştır. Metinler üzerinde çalışırken kullanmaları amacıyla öğrencilere çalışma kâğıtları verilmiş ve bunlar öğretmen tarafından sınıfta kontrol edilmiştir. Ayrıca metinlerle ilgili çoktan seçmeli sorular oluşturulmuş ve bu sorular EBA üzerinden öğrencilere gönderilmiştir. Öğrencilerin çalışmaları okul dışında ne kadar yaptığı EBA üzerinden de kontrol edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dinlediği izlediği metinlere yönelik düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları ve ihtiyaç duydukları noktalarda Türkçe öğretmeninden ve arkadaşlarından yardım alabilmeleri için EBA platformunu kullanmaları sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin okul dışında çevrimiçi ortam aracılığıyla etkileşim kurmaları sağlanmıştır. Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar), Şiir Metni (Nineme Ninni), Bilgilendirici Metin (Okul) başarı testleri ile elde edilen verilerin tümü, SPSS for Windows 23. 0 paket programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmada kullanılan ön test ve son testlerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve bu analizler sonucunda hem ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi verilen deney grubunun hem de öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre dinleme eğitimi verilen kontrol grubunun başarılarında artış olduğu görülmüş, deney grubunun başarısında meydana gelen artışın kontrol grubundan daha yüksek olduğu ve aradaki farkın deney grubu lehine istatistikî olarak da anlamlı olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu arasındaki başarı farkı metin türüne (bilgilendirici metin, öyküleyici metin, şiir) göre farklılaşmamış, üç metin türünde de başarı farkının deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının cinsiyete göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan analizler sonucunda öyküleyici metin başarı testi ve

şiiir metni başarı testinde cinsiyete bağlı bir başarı farkı olmadığı belirlenmiştir. Bilgilendirici metin başarı testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubunda yer alan erkek öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise cinsiyete bağlı başarı farkının olmadığı belirlenmiştir.

## Investigation of the New Information Technologies and Software Course Curriculum in terms of the Elements of the Curriculum

Cansu Çaka\*

Makale Geliş Tarihi: 20/03/2021

Makale Kabul Tarihi: 13/09/2022

DOI: 10.35675/befdergi.900272

### Abstract

*In the current study, it is aimed to investigate the new information technologies and software course curriculum. The data of the study were collected by using the document analysis method and the collected data were subjected to content analysis. The information technologies and software course curriculum aim to impart the 21<sup>st</sup> century learner skills to learners and presents objectives and goals in line with this target. In this sense, this curriculum can be said to be a curriculum based on universal competences. In addition, the most important point in this process is to take the opinions of stakeholders in each step, suitable conditions to achieve the objectives should be provided and the required steps should be taken to make the curriculum up to date considering technological developments.*


**Keywords:** Curriculum, education of computer science, information technologies, information technologies and software course curriculum, curriculum elements

## Yeni Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Program Öğeleri Açısından İncelenmesi

### Öz

*Bu araştırmada yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler doküman incelemesi ile toplanmış olup elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı, öğrenenlere 21. yy. öğrenen becerilerini kazandırmayı hedeflemekte, bu hedefler doğrultusunda amaç ve kazanımlar sunmaktadır. Bu anlamda yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının evrensel yeterliklere dayalı bir öğretim programı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte bu süreçte en önemli nokta ise her adımda paydaş görüşlerinin alınması olup hedeflere ulaşma yolunda uygun koşullar sağlanmalı ve teknolojik gelişmelerin ışığında öğretim programının güncelliğini sağlamaya yönelik gerekli adımlar atılmalıdır.*

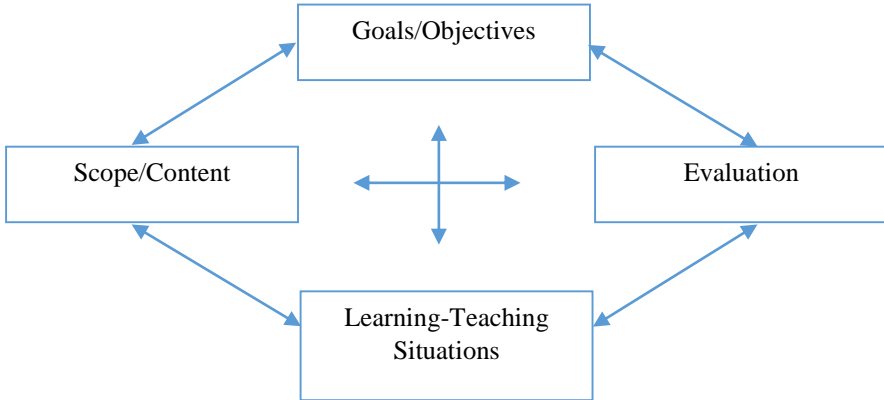
**Anahtar Kelimeler:** Öğretim program, bilgisayar bilimi eğitimi, bilişim teknolojileri, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim program, program öğeleri

\* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Muğla, Türkiye. [cansucaka@mu.edu.tr](mailto:cansucaka@mu.edu.tr) ORCID: 0000-0001-9110-2544   
**Kaynak Gösterme:** Çaka, C. (2022). Investigation of the new information technologies and software course curriculum in terms of the elements of the curriculum. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1263-1287.

### Introduction

Educational and instructional activities are planned, and scheduled activities based on countries' education policies and education systems. With the National Education Basic Law No. 1739, the goals and principles of Turkish national education were determined. One of the basic principles of Turkish national education is being scientific, and in this context, curriculums, course equipment and materials at each grade level have been continuously revised and up-dated according to scientific and technological principles and innovations, environmental and country needs (Ministry of Education [MEB], 1973). Educational and instructional programs need to be developed since many dynamics such as social and economic changes, political policies, scientific developments, individual and social demands, universal developments, and technological developments and legal regulations are in interaction with the education system.

Curriculum is defined by Demirel (2000) as a set of experiences covering all activities planned to be imparted to individuals outside or inside the school in relation to the teaching of a course. A curriculum; as a shown in figure 1, consists of 4 basic components and is the whole of the parts that make it up.



**Figure 1.** Basic components of a curriculum

In the curriculum, the cognitive, affective, and kinaesthetic features that students are expected to have at the end of their educational activities are expressed as goals/objectives. The scope/content to be utilized in achieving the designated objectives is determined in the next step following the determination of the objectives. Content answers the question “What to learn”. After determining what to learn, it is necessary to answer how to achieve the determined objectives by combining the content and resources. For this purpose, it is necessary to structure teaching methods and techniques, educational technologies, time, learning environments, and human resources to be used together in the process. Finally, in the evaluation stage, it is

necessary to determine the effectiveness of the teaching process, in other words, to what extent and how they have reached the competences determined in the objectives section of the curriculum and expected to be acquired by learners. Curriculum development process is a dynamic process, and after the curriculum has been implemented, the curriculum is reorganized and developed according to the feedbacks from various sources.

Given that the age we are in is the information age, it is inevitable that development plans and education policies and accordingly computer science education of countries are related to each other. With the necessity of Turkey's transformation into an information society, initiations have been taken for the integration of information technologies with education particularly within the context of the e-Transformation Turkey Project and in the 9<sup>th</sup> Development Plan, the goal of disseminating information and communication technologies was included (Karal et al., 2016). Rapid changes in web technologies require technology-based courses to be regularly revised and updated within the framework of these changes. The use of computers in the educational environments in Turkey, as in other European countries, started with the introduction of computers to public schools in the 1980s and laid the foundations of information technologies education (Akpınar & Altun, 2014). Subsequently, the Ministry of National Education has launched various projects for effective, efficient, and informed use of technological tools in schools and Basic Education Project Phase I, Basic Education Project Phase II aimed to integrate information Technologies into education through projects such as the National Education Development Project and the Movement of Increasing Opportunities & Improving Technology (MEB, 2007). The information technologies curriculum was first published as a computer teaching curriculum in 1998 and was revised in 2006. The general approach adopted towards the information technologies education in Turkey has been to continuously revise and update the information technologies curriculum considering the developments in the world. As a result, many changes and revisions have been made on the information technologies curriculum in the last 10 years. Finally, the information technologies and software course curriculum, which was updated in 2018, came into force (MEB, 2018).

When the related literature is reviewed, it is seen that there are studies on the information technologies curriculums. These studies focus on different subjects such as the evaluation of information technologies curriculum (Fidan, 2016; Karal et al., 2010), teachers' opinions about the information technologies curriculum (Çelebi-Uzgur & Aykaç, 2016; Fırat-Durdukoca & Arıbaş, 2011; Gülcü et al., 2013; Karakuş et al., 2015; Sarıkoz & Bangir-Alpan, 2019), the evaluation of the implementation levels of the information technologies curriculum (Dursun & Saracaloğlu, 2016; Erçetin & Durak, 2017; Yeşiltepe & Erdoğan, 2013), the evaluation of the information technologies curriculum on the basis of student opinions (Elçi & Sarı, 2016; İbili & Günbatar, 2020; Özgenel et al., 2018; Sarıkoz & Bangir-Alpan, 2019), the comparative evaluation of the information technologies curriculum (Işık, 2011;

Özdener, 2005). It is seen that the studies on curriculum evaluation aim to reveal the strengths and weaknesses of the curriculum and to examine the opinions of stakeholders such as teachers and administrators regarding the implementation of the curriculum in terms of different variables. In these studies, the following comes to the fore as difficulties experienced in the implementation of the curriculum; limited class hours allocated to the implementation of the curriculum (Domaç, 2016; Gülcü, Aydın, & Aydın, 2013; Şerefoğlu-Henkoğlu & Yıldırım, 2012; Şişman-Eren & Şahin-İzmirli, 2012; Yılmaz-Tanataş, 2010), elective courses in which students are not evaluated with grades (Aslan, 2014; Fırat-Durdukoca & Arıbaş, 2011; Şerefoğlu, Henkoğlu, & Yıldırım, 2012), technical inadequacies (Aslan, 2014; Fırat-Durdukoca & Arıbaş, 2011; Yılmaz-Tanataş, 2010), objectives neglecting the learner readiness, not sufficient for the development level of learners and not related to daily needs (Domaç, 2016; Karakuş, Çimen-Çoşğun, & Lal, 2015; Kaynarca, 2019), the need for alternative measurement tools (Sak, 2017), the need for innovation (Kaynarca, 2019) and lack of sources such as student course book, teacher's book and workbook (Aslan, 2014; Gülcü, Aydın, & Aydın, 2013; Karakuş, Çimen-Çoşğun, & Lal, 2015). When the literature on the examination and evaluation of the curriculum developed for the Information Technologies and Software course was examined, no research was found on the examination of the Information Technologies and Software course curriculum implemented in 2018. It is an effective and multi-dimensional process to prepare and implement the curriculum, to review it by considering the problems encountered in the process and to correct the problematic aspects. It is important to evaluate new curriculums developed during the curriculum development process, which is a dynamic process, from a holistic point of view. Investigation of the new information technologies and software course curriculum will contribute to the field in terms of seeing the innovations brought by the curriculum and the current situation in the information age we live in. Thus, in the current study, it was aimed to examine the new information technologies and software course curriculum in terms of the elements of the curriculum. To this end, answers to the following research questions were sought:

What are the features of the new information technologies and software course curriculum in terms of

1. objectives?
2. content?
3. learning-teaching process?
4. elements of evaluation?

## Method

### Research Design

The current study was conducted by using document analysis, which is a qualitative research model. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the case or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Data Collection

The data of the study were collected by using the document analysis method. In cases where direct interview or observation is not possible in a qualitative research, document analysis can be used on its own without other data collection techniques (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the current study, the new Information Technologies and Course Curriculum updated in 2018 was used as the document. In this context, in the first stage, the information technologies and software course curriculum was accessed on the official website of the Ministry of Education, and the research document was associated with the research questions.

### Data Analysis

The data collected in the current study were analysed through content analysis. The main goal in content analysis is to gather similar data around certain concepts and themes and to reach concepts and relationships that can explain the collected data. The data collected to this end are first conceptualized, then the emerging concepts are organized in a logical manner and thus the themes explaining the data are determined (Yıldırım & Şimşek, 2013).

## Findings

### The General Objectives of the Information Technologies and Software Course Curriculum

The curriculum has been prepared based on “General Objectives of Turkish National Education” and “Basic Principles of Turkish National Education” stated in the 2<sup>nd</sup> article of National Education Basic Law No. 1739. All the works carried out with the educational and instructional programs are aimed at achieving the objectives determined for pre-school, primary, and middle schools to be complementary to each other. The findings related to learner characteristics within the context of the general objectives of the information technologies and software course curriculum for primary level are presented in Table 1.





Table 2.  
*Special Objectives of the Information Technologies and Software Curriculum  
 (Primary School)*

<b>Special Objectives of the Information Technologies and Software Curriculum (Primary School)</b>	
-	Gaining awareness of the correct and effective use of information technologies
-	Using technology in an ethical and secure way
-	Developing understanding about the use of technology for communication and research purposes
-	Developing products by using information Technologies
-	Gaining problem solving and computational thinking skills
-	Developing understanding about algorithm design
-	Using different structures of logic for solving problem
-	Programming by designing their own games

Through the information technologies and software course curriculum, it is aimed to impart skills to primary school students in compliance with the special objectives expressed in Table 2.

There are 15 special objectives in the information technologies and software course curriculum for middle school. Findings related to the special objectives of the information technologies and software course curriculum for middle school (5th – 6th grades) are presented in Table 3.

Table 3.  
*Special Objectives of the Information Technologies and Software Curriculum (Middle School)*

<b>Special Objectives of the Information Technologies and Software Curriculum (Middle School)</b>
- Being individuals who can understand technological concepts, systems, and operations as a digital citizen
- Using information technologies effectively in compliance with their purposes
- Accessing, researching, and using internet-based services
- Creating a general understanding and technical knowledge about computer science
- Acquiring problem solving and computational thinking skills and developing these skills
- Monitoring and evaluating the reasoning process
- Acquiring collaborative working skills as part of the learning process, benefiting from social environments, and sharing what they have learned
- Searching for learning opportunities on the internet
- Developing an understanding of an algorithm design and expressing it verbally and visually
- Selecting and applying the appropriate programming approach to solve the problem
- Developing technical knowledge on programming
- Being able to use at least one of the programming languages
- Conducting studies on product design and management
- Developing innovative and original projects for problems encountered in daily life
- Gaining awareness of the subject or lifelong learning

Through the information technologies and software course curriculum, it is aimed to impart skills to middle school students in compliance with the special objectives expressed in Table 3.

### **The Skills Which the Information Technologies and Software Course Curriculum Aims to Impart To Students**

Findings related to the skills which the information technologies and software course curriculum aims to impart to students are presented in Table 4.

Table 4.  
*Skills in the Information Technologies and Software Curriculum*

<b>Skills Aimed to be Imparted</b>	- Computational Thinking
	- Reasonable Questioning
	- Problem Solving
	- Algorithm Design

As can be seen in Table 4, the information technologies and software course curriculum aim to impart higher order thinking skills to students such as computational thinking, reasonable thinking, problem solving and algorithm design, which are the requirements of the information age.

### **Content of the Information Technologies and Software Course Curriculum**

The content of the information technologies and software course curriculum consists of 5 learning fields: “*information technologies*”, “*ethics and security*”, “*communication*”, “*research and cooperation*”, “*product generation*”, and “*problem solving and programming*” presented in Table 5.

Table 5.  
*Learning Fields in the Information Technologies and Software Curriculum*

- Information Technologies
- Ethics and Security
- Communication, Research, and Cooperation
- Product Generation
- Problem Solving and Programming

The issues addressed within the context of learning fields in the information technologies and software course curriculum presented in Table 5 are given below:

*Information Technologies:* In this area, subjects about up-to-date technologies and applications such as the change of information technologies from past to present, situations in which they can be beneficial or harmful in social, individual and social respects and working principles of the computer and other components are addressed.

*Ethics and Security:* In this learning field, subjects such confidentiality and security of information regarding the proper and responsible use of technology and ethical values are addressed.

*Communication, Research, and Cooperation:* In this learning field, subjects that can help students to gain skills required to have access to correct information and then to share it by fostering their research skills with the help of technological tools and to establish effective communication are addressed.

*Product Generation:* Within the context of this learning field, subjects allowing students to generate original products, to present their thoughts in different ways, to develop their skills of selecting and using appropriate tools in the process of constructing information are addressed.

*Problem Solving and Programming:* In this learning field, subjects that will help students acquire skills required to design algorithms so that they can develop different viewpoints of a problem, to use sequential logic, decision structure, loop structure, to select and apply the appropriate programming approach to solve the problems are addressed.

Information technologies and software course is based on the staged teaching approach in primary school level. In the context of the new curriculum, the staged teaching approach assumes that students' readiness, learning styles and computational thinking skills can be different. These stages involve a structure designed from simple to complex in relation to the effective use of information technologies and the use of problem-solving processes and statistical information (frequency) about the objectives in each grade level are presented in Table 6.

Table 6.  
*Objectives in the Information Technologies and Software Course Curriculum*

<i>Objectives</i>						
<b>Learning Fields</b>	<b>1<sup>st</sup> Grade</b>	<b>2<sup>nd</sup> Grade</b>	<b>3<sup>rd</sup> Grade</b>	<b>4<sup>th</sup> Grade</b>	<b>5<sup>th</sup> Grade</b>	<b>6<sup>th</sup> Grade</b>
Information Technologies	4	5	3	5	12	12
Ethics and Security	3	3	3	3	9	15
Communication, Research and Cooperation	2	3	3	4	12	13
Product Generation	1	1	1	1	15	12
Problem Solving and Programming	7	11	10	13	27	25

The findings presented in Table 6 in relation to the information technologies and software course curriculum can be explained as follows:

The objectives of the information technologies and software course curriculum are presented within the frameworks of the learning fields. In the curriculum, there are a total of 17 objectives in the learning fields in the first level: “information technologies” ( $f=4$ ), “ethics and security” ( $f=3$ ), “communication, research and cooperation” ( $f=2$ ), “product generation” ( $f=1$ ) and “problem solving and programming” ( $f=7$ ). A sample objective for each learning field is given in Table 7.

Table 7.  
*Sample Objectives for the Information Technologies and Software Course in the 1<sup>st</sup> grade*

Learning Fields	Sample Objectives	<i>f</i>
Information Technologies	- Recognizes the uses of the computer for different purposes.	4
	- Uses multi-media resources for learning purposes.	
Ethics and Security	- Realizes the necessity of respecting others' rights in technology use.	3
	- Understands that he/she must take responsibility while using technology.	
Communication, Research, and Cooperation	- Recognizes the changes in communication technologies from past to present.	2
	- Recognizes that he/she can communicate through technology.	
Product Generation	- Designs a toy by using electronic wastes.	1
Problem Solving and Programming	- Designs simple operational flows for the situations related to daily life.	7
	- Predicts the results of a given operational flow.	

In the curriculum, there are a total of 23 objectives in the learning fields in the second-grade level: “information technologies” ( $f=5$ ), “ethics and security” ( $f=3$ ), “communication, research and cooperation” ( $f=3$ ), “product generation” ( $f=1$ ), and “problem solving and programming” ( $f=11$ ). A sample objective for each learning field is given in Table 8.

Table 8.  
*Sample Objectives for the Information Technologies and Software Course in the 2<sup>nd</sup> grade*

Learning Fields	Sample Objectives	<i>f</i>
Information Technologies	- Explains the relationship between hardware and software.	5
	- Produces solutions to simple hardware and software problems.	
Ethics and Security	- Understands what should be done for the protection of the confidentiality and safety of personal information.	3
	- Expresses which information should be kept confidential while using the internet.	
Communication, Research, and Cooperation	- Recognizes that there are very different multi-media contents on the internet.	3
	- Uses the tools of information technologies to conduct research.	
Product Generation	- Designs a model for the real life by using electronic wastes.	1
Problem Solving and Programming	- Shows a problem by dividing it into its sub-problems.	11
	- Discovers that a problem can be solved in different ways.	

In the curriculum, there are a total of 20 objectives in the learning fields in the third grade: “information technologies” ( $f=3$ ), “ethics and security” ( $f=3$ ),

“communication, research and cooperation” ( $f=3$ ), “product generation” ( $f=1$ ) and “problem solving and programming” ( $f=10$ ). A sample objective for each learning field is given in Table 9.

Table 9.

*Sample Objectives for the Information Technologies and Software Course in the 3<sup>rd</sup> grade*

Learning Fields	Sample Objectives	<i>f</i>
Information Technologies	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusses the contribution of information technologies to daily life.</li> <li>- Understands how computers perform operations.</li> </ul>	3
Ethics and Security	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusses the negative situations that can emerge when he/she shares his/her own or others' personal information.</li> <li>- Creates a secure password.</li> </ul>	3
Communication, Research, and Cooperation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conducts simple research on the internet.</li> <li>- Realizes that he/she should search information from secure sources.</li> </ul>	3
Product Generation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creates stories by using digital contents.</li> </ul>	1
Problem Solving and Programming	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creates an algorithm for the solution of a problem.</li> <li>- Discovers the interface of the block-based programming device.</li> </ul>	10

In the curriculum, there are a total of 26 objectives in the learning fields in the fourth grade: “information technologies” ( $f=5$ ), “ethics and security” ( $f=3$ ), “communication, research and cooperation” ( $f=4$ ), “product generation” ( $f=1$ ) and “problem solving and programming” ( $f=13$ ). A sample objective for each learning field is given in Table 10.



Table 10.  
*Sample Objectives for the Information Technologies and Software Course in the 4<sup>th</sup> grade*

Learning Fields	Sample Objectives	<i>f</i>
Information Technologies	- Prepares a poster on the proper and secure use of technology.	5
	- Develops suggestions for the beneficial use of technology.	
Ethics and Security	- Recognizes that operations performed in the internet and user information are recorded.	3
Communication, Research, and Cooperation	- Conducts simple research on the internet.	4
	- Recognizes that information should be searched in reliable sources.	
Product Generation	- Creates stories by using digital contents.	1
Problem Solving and Programming	- Creates an algorithm for the solution of a problem.	1
	- Discovers the interface of the block-based programming device.	3

In the curriculum, there are a total of 75 objectives in the learning fields in the fifth grade: “information technologies” ( $f=12$ ), “ethics and security” ( $f=9$ ), “communication, research and cooperation” ( $f=12$ ), “product generation” ( $f=15$ ) and “problem solving and programming” ( $f=27$ ). A sample objective for each learning field is given in Table 11.

Table 11.  
*Sample Objectives for the Information Technologies and Software Course in the 5<sup>th</sup> grade*

Learning Fields	Sample Objectives	<i>f</i>
Information Technologies	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparatively presents the components of different trademarks, models, and technologies of the same kind.</li> <li>- Conducts basic file and folder management operations.</li> </ul>	12
Ethics and Security	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recognizes that digital sharing is permanent and leaves traces behind.</li> <li>- Realizes the problems to be encountered in case of the violation of ethical principles.</li> </ul>	9
Communication, Research, and Cooperation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discovers the journey of information through the networks.</li> <li>- Organizes the information he/she has obtained through correct referencing.</li> </ul>	12
Product Generation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conducts operations for the organization of visuals.</li> <li>- Explores different programs to make presentations.</li> </ul>	15
Problem Solving and Programming	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Find solution suggestions for the problems he/she encounters in daily life.</li> <li>- Explains the basic concepts related to programming.</li> </ul>	27

In the curriculum, there are a total of 77 objectives in the learning fields in the sixth grade: “information technologies” ( $f=12$ ), “ethics and security” ( $f=15$ ), “communication, research and cooperation” ( $f=13$ ), “product generation” ( $f=12$ ) and

“problem solving and programming” ( $f=25$ ). A sample objective for each learning field is given in Table 12.

Table 12.

*Sample Objectives for the Information Technologies and Software Course in the 6<sup>th</sup> grade*

Learning Fields	Sample Objectives	<i>f</i>
Information Technologies	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusses the contributions of information technologies to social and cultural life and their risks over examples.</li> <li>- Compares different operating systems.</li> </ul>	12
Ethics and Security	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recognizes the importance of the internet ethics.</li> <li>- Explains the concept of cyber bullying and discusses the precautions to be taken to prevent it.</li> </ul>	15
Communication, Research, and Cooperation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explains the required components to set up a network and the characteristics of these components.</li> <li>- Does advanced search by using search engines.</li> </ul>	13
Product Generation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creates a table suitable for the purpose by learning about the interface of the spread sheet.</li> <li>- Shares the video file cooperatively created online.</li> </ul>	12
Problem Solving and Programming	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selects the fastest and correct solution by analysing different algorithms.</li> <li>- Constructs programs including the decision structure.</li> </ul>	25

### **Learning-Teaching Process in the Information Technologies and Software Course Curriculum**

The issues to be considered in the implementation of the new information technologies and software course curriculum are generally expressed as follows:

- In the field of information technologies, every student should be provided with the opportunity to benefit from technology and gain the computational thinking skill.
- Rich learning environments should be created for learners.
- The learning process should be enriched with practical opportunities as well as theoretical knowledge.
- Opportunities should be provided for learners to develop their own products and projects.
- Meaning making and organization strategies should be used for learners to integrate what they have just learned with their prior knowledge so that they can construct the knowledge.
- Learners should be enabled to be actively involved in the learning process, and both individual and group work should be encouraged.
- Opportunities should be offered to learners to share the products and projects they have developed with their peers. It is extremely important to directly associate the problems and solution proposals addressed in this process with real life and to produce a solution to a real problem and in this connection, the learning process should be associated with other school subjects.

The new information technologies and software course curriculum is designed as a flexible framework curriculum that should be structured by the teacher according to the interests and developmental characteristics of the students, rather than as a standard curriculum. The themes in the curriculum, which is based on the thematic approach, cover different topics. These themes represent the learning fields of the curriculum. In the curriculum, a great importance is attached to developing activities consistent with the purpose of the curriculum. The importance of including various learning activities and practices based on active learning is also emphasized in the curriculum.

### **Evaluation Process in the Information Technologies and Software Course Curriculum**

In the evaluation process in curricula, it is necessary to act with the understanding of maximum diversity and flexibility due to changing learner characteristics and individual differences. Since diversity in education is seriously affected by internal

and external dynamics such as the individual, education level, course content, social environment and school opportunities, main responsibility should be taken by teachers, not by the curriculum, in ensuring the effectiveness of evaluation practices. At this point, originality and creativity are the main expectations from teachers. Multi-focused measurement and evaluation is the basis of the new information technologies and software course curriculum, and measurement and evaluation practices should be carried out with the active participation of teachers and learners. In the curriculum, not only the learning product but also the learning process is evaluated. For this reason, process-oriented measurement and evaluation are adopted in the new information technologies and software course curriculum. In the evaluation process, it is recommended to use alternative measurement and evaluation approaches in addition to evaluation with traditional methods.

### **Results and Discussion**

With the developments in web technologies, access to technology has become easier and technology has become a tool that everyone needs and uses in daily life and business life. Although the importance of information technologies, which are predicted to shape the future, is great in the field of education, when the curricula are examined, it is seen that they are mostly related to the technologies and software of the past. Therefore, rapid changes and transformations in technology necessitate some arrangements in any information technologies curriculum. It is seen that the studies on curriculum evaluation aim to reveal the strengths and weaknesses of the curriculum and to examine the opinions of stakeholders such as teachers and administrators regarding the implementation in terms of different variables (Aslan, 2014; Domaç, 2016; Fırat-Durdukoca & Arıbaş, 2011; Gülcü, Aydın, & Aydın, 2013; Karakuş, Çoşğun-Çimen, & Lal, 2015; Karal, Reisoğlu, & Günaydın, 2010; Kaynarca, 2019; Sak, 2017; Şerefoğlu-Henkoğlu & Yıldırım, 2012; Şişman-Eren & Şahin-İzmirli, 2012; Yılmaz-Tanataş, 2010). Curriculum review and evaluation studies are not carried out only at the end of the curriculum period. Any curriculum should be evaluated on an ongoing basis in terms of its effectiveness before, during and after its implementation. Thus, it will be possible to determine the effectiveness of the curriculum and the extent to which it serves its purpose. With curriculum evaluation, the strengths, and weaknesses of the curriculum and whether the desired behaviours have been gained or not can be checked and the deficiencies in the curriculum can be determined and necessary adjustments can be made accordingly (Yüksel & Sağlam, 2012). In the current study, the new information technologies, and software course curriculum, which was put into practice in 2018, was examined in terms of program elements (objectives / gains, content / scope, learning-teaching process, evaluation).

The new information technologies and software course curriculum is based on the main principle of training individuals who can produce information with the objectives it presents, can use this information functionally in their life, can solve problems, think critically, are entrepreneurial, determined, have communication

skills, have empathy, and contribute to society and culture. It is designed as a flexible framework curriculum rather than as a standard curriculum. The thematic approach is taken as the basis in the curriculum and since the themes do not have a hierarchical order, it is left to the teacher's discretion to decide which theme would be used at which grade level. It is aimed to equip students with knowledge, skills, values, and attitudes through objectives. The learning-teaching process of the curriculum is designed as a process in which active learning-based teaching methods and techniques are used and student-centred learning is implemented with various activities. It is possible to say that the new information technologies and software course curriculum contributes to the field by fostering learning by doing and project-based activities. In the implementation of the curriculum, teachers are expected to determine the level of learners for different competences and to aim to improve student levels to be better than their current level. In this process, there is no specific level and set of subjects that needs to be taught for a particular grade level and the choices of levels and subjects are left to teachers' discretion. It is expected that the renewed program will be carried out in accordance with the constructivist, learner-centred approach, and alternative assessment and evaluation approaches come to the fore in the process-oriented evaluation process.

The process of change, which also affects education on a global scale, defines students as individuals who produce knowledge, can transfer the acquired knowledge to daily life and use it functionally, can solve problems, think critically, are entrepreneurial, determined, have communication skills, empathize, and contribute to the society and culture they live in. Curriculums to be employed to achieve this goal, on the other hand, should have a simple and understandable structure that considers individual learner needs and aims to impart values and skills to students, rather than a structure that merely conveys information. Considering the findings of the current study evaluating the new information technologies and software course curriculum, it can be argued that the skills aimed to be imparted to students by this curriculum such as computational thinking, logical questioning, problem solving, and algorithm design seem to serve the purpose of training individuals having the qualifications required by the age of information. There are some points to be considered for the information technologies and software course curriculum to serve its objectives. In this framework, in the field of information technologies every student should be given the opportunity to benefit from technology and gain computational thinking skill. In this context, with the new curriculum, it is aimed to introduce students to different hardware and software options, and it is suggested to create rich learning environments for students (MEB, 2018). In the process of learning with the information technologies and software course curriculum, it becomes important to find ways of applying the acquired theoretical knowledge into practice. In this context, students should be provided with opportunities to develop their own products and projects. When the information technologies and software curriculum was evaluated in terms of its learning fields, a total of six learning fields were found: "information technologies", "ethics and security", "communication, research, and cooperation",

“product generation” and “problem solving and programming”. When we examined the number of objectives within each learning field, the problem solving and programming area come to the fore at every grade level, and the importance given to problem solving and project-based teaching approaches with the new information technologies and software curriculum was found to be remarkable. In the process of achieving these objectives as targeted, active participation of students in the learning process should be ensured through both individual and group work, and students should be able to share their developed products and projects with their peers.

To summarize, the new information technologies and software course curriculum contributes greatly to the field and the 21<sup>st</sup> century learners with the skills it aims to impart, particularly the computational learning skill which is a great necessity of the era, and with the inquiry and project-based activities. In this sense, it is possible to say that it is a curriculum based on universal competences. On the other hand, it may be a more appropriate method to handle the objectives with an interdisciplinary approach for interdisciplinary connections to be applicable. By reducing the objective statements in the curriculum, the application dimension can be concentrated on. To eliminate the problem of lack of sources, which is often expressed as an important limitation in the literature (Aslan, 2014; Gülcü, Aydın, & Aydın, 2013; Karakuş, Çimen-Çoşğun, & Lal, 2015), functional sources such as student textbooks, teachers’ books and workbooks can be made available for every student. Studies based on stakeholder views on the determination of positive and negative situations regarding the implementation of the curriculum will make significant contributions to the literature. In this context, one of the most important stakeholders in the success of the curriculum is teachers. In the literature, there are studies that emphasize the difficulties faced by information technology teachers in the implementation of the curriculum currently in force (Çelebi-Uzgun & Aykaç, 2016; Erçetin & Durak, 2017; Yeşiltepe & Erdoğan, 2013). Another important point in this process is to provide suitable conditions necessary for the accomplishment of the goals. Therefore, the opinions of stakeholders such as teachers, students, parents, and school administrators should be taken into consideration to reveal the expressed potential of the new information technologies and software course curriculum and to accomplish its objectives. Finally, taking the dizzying speed of technological developments into consideration, the necessary steps should be taken to keep the curriculum up to date.

### **Conflict of Interest and Ethics Disclosure**

The author complied with ethical rules in all processes of the research.

### **References**

- Akpınar, Y. & Altun, Y. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 1-4.
- Aslan, N. (2014). *Ortaokul bilişim teknolojileri ve yazılım dersi programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 372217). [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Astrachan, O., Hambrusch, S., Peckham, J., & Settle, A. (2009). The present and future of computational thinking. *Proceedings of the 40<sup>th</sup> ACM Technical Symposium on Computer Science Education-SIGCSE'09*, 549-550. doi.org/10.1145/1508865.150953
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education-implications for policy and practice*. Retrieved from <https://econpapers.repec.org/paper/iptiptwpa/jrc104188.htm>
- Çelebi Uzgur, B. & Aykaç, N. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ege bölgesi örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 273-297.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayınevi.
- Domaç, E. (2016). *Ortaokul bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 423007) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dursun, F. & Saracaloğlu, A. S. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi yeterlikleri ve uygulamadaki sorunlar hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual, Social, and Educational Sciences*, 2(2), 40-58.
- Elçi, A. C. & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Erçetin, Ş. Ş. & Durak, A. (2017). Ortaokullarda bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin işleniş, yaşanan problemler ve çözüm önerileri: öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 159-176.
- Fırat-Durdukoca, Ş. & Arıbaş, S. (2011). İlköğretim seçmeli bilişim teknolojileri dersi 5. basamak öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 140-168.
- Fidan, M. (2016). Bilişim etiği boyutlarına göre bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1641-1654.
- Gülcü, A., Aydın, S., & Aydın, Ş. (2013). İlköğretim okullarında bilişim teknolojileri dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 73-92.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2016). *ISTE Standards for Students*. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-students-2016>
- Işık, A. D. (2011). ECDL yeterlikleri doğrultusunda bilişim teknolojileri dersinin bilgisayarda yazı yazma becerisi kazandırma yeterliği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1367-1374.
- İbili, E. & Günbatır, M. S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme becerisi özyeterlik algıları: yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının etkinliğinin bir incelemesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 303-316.
- Karakuş, M., Çimen-Çoşğun, Ü., & Lal, İ. (2015). Ortaokul bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 461-486.
- Karal, H., Reisoğlu, İ., & Günaydın, E. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 46-64.
- Kaynarca, T. (2019). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersine ilişkin sorunların öğretim, yönetim ve akademik yaklaşım boyutlarıyla değerlendirilmesi* (Tez No. 599180) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ministry of Education (MEB). (2007). *The National Education Development Project and The Movement of Increasing Opportunities and Improving Technology (FATİH)*. Retrieved from <https://fatihprojesi.meb.gov.tr>



- Ministry of Education (MEB). (2018). *Information Technologies and Software Course Curriculum*. Retrieved from <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Özdener, N. (2005). Türk ve İngiliz öğretim programlarının bilgisayar ve internet okuryazarlığı açısından karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 74-80.
- Özgenel, M., Baydar, F., & Çalışkan Yılmaz, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri ve yazılım dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13(6), 111-128.
- Sak, N. (2017). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Bir Delphi çalışması* (Tez No. 460507) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-İsparta]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sarıkoz, A. & Bangir Alpan, G. (2019). Öğrenci ve öğretmen bakış açısıyla bilişim teknolojileri ve yazılım dersi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1595-1607.
- Şerefoğlu-Henkoğlu, H. & Yıldırım, S. (2012). Computer education in Turkish basic education schools: gaps between policy and practice. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 23-62.
- Şişman-Eren, E. & Şahin-İzmirli, Ö. (2012). İlköğretim okul müdürü ve bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre bilişim teknolojileri dersinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Eskişehir ili örneği). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2861-2888.
- The University of Phoenix Research Institute (2011). *Future Work Skills 2020*. Retrieved from [https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf)
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the Association for Computing Machinery (ACM)*, 49(3), 33-35.
- Yeşiltepe, G. M. & Erdoğan, M. (2013). İlköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleğe yönelik sorunları, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 495-530.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz-Tanataş, D. (2010). *İlköğretim seçmeli bilişim teknolojileri dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri (Malatya ili örneği)* (Tez No. 270779) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Yüksel, İ. & Sağlam, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi.

### Genişletilmiş Özet

Eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin yanı sıra sosyal ve ekonomik değişimler, siyasi politikalar, bilimsel gelişmeler, bireysel ve toplumsal talepler, evrensel ve teknolojik gelişmeler gibi birçok dinamik eğitim sistemiyle ilişkili olup eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesini gerektirmektedir. Dinamik bir süreç olan program geliştirme sürecinde öğretim programının uygulanmasından sonra çeşitli kaynaklardan gelen geribildirimlere göre öğretim programı yeniden düzenlenmekte ve geliştirilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesi ile toplanan araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, yaşamı büyük ölçüde kolaylaştırırken; teknolojinin eğitim başta olmak üzere birçok alanda kullanımını da

desteklemektedir. Etkin teknoloji entegrasyonu süreci, eğitim sisteminin tüm paydaşlarının belirli yeterliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) tarafından Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (NETS) ortaya konmuş ve birçok ülke tarafından kabul görmüştür (ISTE, 2016). Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde öğrenen özellikleri önem taşımakta olup bu çerçevede bilgi toplumunun temel unsurlarından biri olan 21. yy. öğrenenlerinin hangi becerilere sahip olması gerektiği konusu öne çıkmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda bireylerin ve toplumların var olabilmeleri, değişen teknolojilere uyum sağlamayı ve hatta bu teknolojileri üretebilmeyi gerektirmektedir (OECD, 2005). Öğrenciler için ulusal eğitim teknolojisi standartları (NETS-S), küreselleşen dünyada çağın öğrenenlerinin yaşamın her alanında başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlikleri içermektedir. Bu yeterlikler öğrenciler için uygulamaları derinleştirmekte, akran iş birliğini desteklemekte ve öz düzenleme becerilerini destekleyerek öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alma sürecine katkı sağlamaktadır. NETS-S, 21. yy. öğrenenleri için yetkin öğrenen, dijital vatandaş, bilgiyi oluşturan, yenilikçi tasarımcı, bilgi işlemsel düşünür, yaratıcı iletişimci ve küresel ortak kavramlarına vurgu yapmaktadır (ISTE, 2016). Phoenix Araştırma Enstitüsü'nün (2011) 2020 yılı için belirlediği dijital çağ ile iş hayatında öne çıkabilecek beceriler arasında kültürlerarası yenilik, bilgi işlemsel düşünme, yeni medya okuryazarlığı, sezgisel yetenek, yenilikçi ve uyarlanabilir düşünme ve bilişsel yük yönetimi yer almaktadır. Söz konusu beceriler arasında öne çıkan problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerisinin gerek öğrenenlere gerek eğitimcilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Günümüzde bilgi işlemsel düşünme becerisi, başta eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yy. becerilerini destekleyen, fen bilimlerinden sanata hayatın her alanında yer alan ve sadece bilgisayar bilimcileri için değil herkes için okuma-yazma ve aritmetik becerilerin yanı sıra temel bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Astrachan, Hambrusch, Peckham ve Settle, 2009). Bilgi işlemsel düşünme becerisi, gelişen teknoloji ile daha da önem kazanır hale gelmiş ve başta programlama olmak üzere tasarım tabanlı öğrenme aktiviteleri bilgi işlemsel düşünme becerisinin gelişimini desteklemektedir. Danimarka, Finlandiya, Portekiz ve İsviçre gibi birçok ülkenin öğretim programlarında mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemeye, kodlama ve programlama becerisi kazandırmaya ve öğrenenleri bilgisayar bilimine yönlendirmeye yönelik olarak bilgi işlemsel düşünme becerisinin yer aldığı görülmektedir (Bocconi vd., 2016). Dolayısıyla salt bilgiyi aktaran yapıdaki bir öğretim programından ziyade bireysel öğrenen gereksinimlerini dikkate alan, 21. yy. becerileri temelli, nitelikli öğretim programları önem kazanmaktadır. Söz konusu önem durumu dikkate alınarak yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının değerlendirildiği bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre yeni öğretim programı öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi işlemsel düşünme, mantıksal sorgulama, problem çözme ve algoritma tasarımı gibi beceriler, programın genel yapısı ve temel aldığı kazanımlar bağlamında çağın gereksinimlerine uygun bireylerin yetiştirilmesine hizmet eder niteliktedir. Bilgi teknolojileri alanında her öğrenciye teknolojiden yararlanma ve bilgi işlemsel

düşünme becerisi kazanabilme noktasında yeni öğretim programı ile öğrencilerin farklı donanım ve yazılım seçenekleri ile tanıştırılması hedeflenmiş olup öğrenciler için zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir (MEB, 2018). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı öğrenme alanları açısından değerlendirildiğinde “bilişim teknolojileri”, “etik ve güvenlik”, “iletişim, araştırma ve iş birliği”, “ürün oluşturma” ve “problem çözme ve programlama” başlıkları karşımıza çıkmaktadır. Bu konu alanları kapsamındaki kazanım sayıları incelendiğinde ise her sınıf düzeyinde problem çözme ve programlama alanı öne çıkmakta ve yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı ile problem çözme ve proje tabanlı öğretim yaklaşımlarına verilen önem göze çarpmaktadır. Söz konusu kazanımlar doğrultusunda hem bireysel hem grup çalışmaları ile öğrenen katılımı desteklenmeli, geliştirilen ürün ve projelerin akranları ile paylaşabilmeleri sağlanmalıdır.

Özetlemek gerekirse yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı, herkes için temel bir beceri olarak ifade edilen çağın gerekliliği bilgi işlemsel düşünme becerisi olmak üzere kazandırmayı hedeflediği beceriler, temel aldığı araştırma ve proje tabanlı etkinliklerle gerek alana gerekse öğrenenlere büyük katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu bağlamda yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının evrensel yeterliklere dayalı bir niteliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan disiplinler arası bağlantıların uygulanabilir olması için kazanımların disiplinler arası yaklaşımla ele alınması daha uygun bir yöntem olabilir. Programdaki kazanım ifadeleri azaltılarak uygulama boyutuna odaklanılabilir. Alanyazında sıklıkla önemli bir sınırlılık olarak ifade edilen kaynak eksikliği (Aslan, 2014; Gülcü, Aydın, & Aydın, 2013; Karakuş, Çimen-Çoşğun, & Lal, 2015) sorununu ortadan kaldırmaya yönelik olarak öğrenci ders kitabı, kılavuz kitap, çalışma kitabı gibi işlevsel kaynaklar kullanıma sunulabilir. Programın uygulanmasına ilişkin olumlu ve olumsuz durumların belirlenmesine yönelik paydaş görüşlerini temel alan çalışmalar alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretim programlarının başarıya ulaşabilmesi noktasında en önemli paydaşlardan birisi ise öğretmenlerdir. Alanyazında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin içinde buldukları dönemde aktif yürürlükte olan öğretim programlarına ilişkin uygulamada karşılaştıkları zorluklara vurgu yapan çalışmalar mevcuttur (Çelebi-Uzgun ve Aykaç, 2016; Erçetin ve Durak, 2017; Yeşiltepe ve Erdoğan, 2013). Bu süreçte diğer bir önemli nokta da hedeflere ulaşma yolunda uygun koşulların sağlanması olup; bu bağlamda yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının ifade edilen gücünü ortaya koyabilmesi noktasında gerek öğretmen, öğrenci, veli, okul yönetici gibi paydaşların görüşleri dikkate alınarak söz konusu öğretim programının kazandırmayı hedeflediği becerilerin öneminin kavranmasına katkı sağlanmalı gerekse eğitim kurumlarının alt yapı sorunlarına kalıcı ve etkili çözümler sunulmalıdır. Son olarak teknolojinin hızlı değişim gücü göz önünde bulundurularak bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının güncelliğini sağlamaya yönelik gerekli adımlar atılmalıdır.

# Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Dil Sorunları

Efecan Karagöl\*, Kürşat İlğün\*\*

Makale Geliş Tarihi: 14/08/2022

Makale Kabul Tarihi: 17/09/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1161907

## Öz


*Akademik dil, üniversiteler başta olmak üzere çeşitli akademik ortamlarda bilgiyi alma ve aktarma ile bilimsel iletişim aracı olma özelliği taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarını belirlemektir. Söz konusu amaca ulaşmak için belirlenen alt problemlerde öğrencilerin akademik dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma sorunlarına odaklanılmıştır. Nitel yaklaşımla planlanan araştırmada olgubilim deseni ve ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri uzman görüşü alınan ve ön uygulaması yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Otuz beş katılımcıdan elde edilen veriler süreç ve örüntü kodlamayla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda lisansüstü öğrencilerin en çok akademik yazma becerisinde sorunlar yaşadığı, bu beceriyi sırasıyla akademik konuşma, okuma ve dinleme/izleme becerilerinin takip ettiği belirlenmiştir. Araştırma, bu sorunların nitelikli lisansüstü eğitim sürecine engel oluşturduğunu ortaya koyması bakımından literatüre çeşitli veriler sunmaktadır.*


**Anahtar Sözcükler:** Lisansüstü eğitim, akademik dinleme/izleme, akademik konuşma, akademik okuma, akademik yazma.

## Academic Language Problems of Turkish-Speaking Graduate Students

### Abstract

*Academic language has the feature of being a scientific communication tool by receiving and transferring information in various academic environments, especially in universities. The aim of this research is to determine the academic language problems of graduate students whose native language is Turkish. In order to achieve this goal, the focus was placed on the academic listening/monitoring, speaking, reading and writing problems of the students in the sub-problems determined. In the study, which was planned with a qualitative approach, phenomenology design and criterion sampling were used. The data of the study were collected*

\* Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Zonguldak, Türkiye. efecankaragol@gmail.com ORCID: 0000-0003-0331-8009 

\*\* Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Ankara, Türkiye. ilgunkursat@gmail.com ORCID: 0000-0003-0969-6596 

**Kaynak Gösterme:** Karagöl, E. & İlğün, K. (2022). Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1288-1320.

through a semi-structured interview form, in which expert opinion was taken and pre-application was made. The data of the research were analyzed by process and pattern coding. As a result of the research, it was determined that graduate students had the most difficulty in academic writing skills, followed by academic speaking, reading and listening/monitoring skills, respectively. In addition, it was concluded that the students had problems in terms of academic language skills (academic listening/monitoring, speaking, reading, writing) and that these problems hindered the qualified graduate education process.

**Key words:** Postgraduate education, academic language, academic listening/watching, academic speech, academic reading, academic writing

## Giriş

Türkiye’deki üniversitelerde aktif olarak 15722 yüksek lisans ve 11197 doktora programı mevcuttur. Bu programlarda 449717 öğrenci lisansüstü öğrenim görmektedir (URL 1, 2022). Söz konusu öğrencilerin lisansüstü düzeyde başarılı olması onların akademik dil yetkinlikleriyle paralel bir durumdur. Akademik düzeyde iyi dinleyen ve okuyan, akademik düzeyde iyi konuşup yazabilir. Akademik dil becerileri bakımından eksiklikleri olan öğrencilerin bu eğitim düzeyinde başarılı olması beklenemez. Bu nedenle ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin yaşadıkları akademik dil sorunlarının ortaya konulması hem durum tespiti yapılması hem de çözüm önerileri getirilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Üniversiteler bilimsel araştırmaların yapıldığı, yeni bilgilerin üretildiği, bu bilgilerle eğitim-öğretim süreçleri aracılığıyla öğrencilerin yetiştirildiği ve yayın yoluyla da toplumla paylaşıldığı, bilgiyi sürekli üretecek olan bilim insanları ile öğretim üyelerinin diğer bir deyişle yüksek nitelikli ve nitelikli insan gücünün yetiştirildiği kurumlardır (İbiş, 2014, s. 117). Bilimin üretilmesi ve paylaşılmasını odak noktasına alan lisansüstü düzeyin gerektirdiği becerilerden biri de akademik dildir. Chamot ve O’Malley (1994, s. 40) akademik dili bilgi ve becerileri öğretme veya öğrenme için öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan araç olarak tanımlamıştır. Cummins ve YeeFun (2007, s. 800-801), akademik dilin sözlü ve yazılı akademik kayıtlara erişme, bunlara hâkim olma, okuldaki başarıyla ilgili olan hem sözlü hem de yazılı kavram/fikirleri anlama ve ifade etme yeterliklerinin olduğunu vurgulamıştır. Sato (2011) ise öğrencilerin üniversite eğitimlerine ve kariyerlerine hazırlanırken erişmesi, anlamlı bir şekilde ilgilenmesi ve sıkı akademik içeriğe ulaşması gereken dil olarak tarif etmiştir (Sato, 2011’den aktaran Feller, 2015). Demir (2020, s. 5), akademik dili aynı alanda çalışan bilim insanları arasında kullanılan iletişim aracı olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanımda ise akademik dilin sözlü veya yazılı dil değişiminden daha fazlasını içerdiği, akıcı ve gelişmekte olduğu belirtilmiştir (WIDA, 2014, s. 6). Seyedi (2020, s. 27) akademik dilin akademik ortamlarda ve araştırmalarda kullanıldığını, düz anlamlı olduğunu ve kurgu içermediğini belirtmiştir. Literatürdeki tanım ve açıklamalarda akademik dile ilişkin “bilgiyi öğrenme ve öğretme”, “üniversite ve kariyer için gerekli bir araç”, “akademik

içeriğe ulaşma aracı”, “akademik başarı” ve “bilimsel iletişim aracı” gibi niteliklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Literatürde lisans ve lisansüstü öğrencilerinin akademik dil sorunlarını ortaya koyan araştırma ve yayınlar mevcuttur (Christison & Krahnke, 1986; Berman & Cheng, 2001; Schleppegrell, 2005; Snow & Uccelli, 2009; Snow, 2010; Klinger & Murray, 2012; Kamaşak, Sahan & Rose, 2021). Söz konusu yayınların bir kısmı akademik dil zorluklarını ortaya koyarken bazı araştırmalar dil becerilerinin önemine vurgu yapan bilgilerle teorik çerçeve çizmiştir. Geçtiğimiz yarım yüzyılda çeşitli araştırmalara konu olan akademik dil, akademik ortamlarda kullanılır ve standart dilin özel bir alt alanıdır. Snow ve Uccelli'nin (2009, s. 112) vurguladığı üzere akademik dil; ders kitaplarını okumak, araştırma makaleleri ve literatür incelemelerini yazmak gibi zorlu akademik görevlerde başarı için bir gerekliliktir. Ayrıca bu özel dil kullanımının okuma ve yazmadan başka dinleme ve konuşma boyutları da vardır.

Akademik dinleme/izleme, çeşitli akademik ortamlarda öğrenci ve araştırmacıların ihtiyaç duyduğu dil becerisidir. Smith'e (2006) göre akademik bağlamda dinlediğini anlama, sosyal bağlamda dinlediğini anlamadan çok daha karmaşıktır, çünkü anlam müzakeresine çok az yer vardır veya hiç yer yoktur (Smith, 2006'dan aktaran Christian, 2018, s. 45). Lynch (2011, s. 79) ise akademik dinlemeyi tek yönlü ve iki yönlü olarak ele almıştır. Akademik dersler ve deneysel dersler, konferans sunumları tek yönlü akademik dinlemeye; etkileşimli dersler, öğrenci sunumları ve ofis saatleri iki yönlü akademik dinlemeye örnek teşkil etmektedir. Lynch'in (2011, s. 79) belirttiklerinden hareketle akademik dinlemenin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda gerekli olduğu ifade edilebilir.

Akademik konuşma sınıf ortamında sıklıkla başvuru dil becerisi olarak değerlendirilebilir. Jordan (2009, s. 193), akademik konuşmayı akademik ortamlarda konuşulan dil olarak tanımladıktan sonra bu dil becerisinin derslerde soru sormak, seminer ve tartışmalara katılmak, sözlü sunumlar yapmak, sunuyla ilgili soruları yanıtlamak, seminerlerde/atölyelerde/laboratuvarlarda verileri sözlü olarak ifade etmek ve sözlü talimatlar vermek gibi faaliyetleri kapsadığını belirtmiştir. Göçen (2021, s. 227) de bu dil becerisinin “Öğretmenle, danışmanla ya da sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurma, ders ortamında soru sorma, sorulara cevap verme, grup çalışmalarında bulunma, tartışmalara katılma ve sunum yapma gibi durumlarda en çok ihtiyaç duyulan ve sıklıkla kullanılan becerilerden biri.” olarak tanımını yapmıştır. Basturkmen (2007, s. 63), akademik konuşmanın nispeten planlıdan plansıza doğru bir süreklilik içinde herhangi bir yerde olabileceğini, dersler ve sunumların daha çok planlı, akademik tartışmalarda soru sormak ve sorulara yanıt vermenin genellikle plansız olduğunu ifade ederek bir dizi özellik belirtmiştir.

Literatürde akademik okumayı tanımlamaya yönelik çeşitli bilgiler mevcuttur: Sengupta (2002, s. 3), belirli konu alanlarında çalışma yapmak için bir dizi uzun akademik metnin amaçlı ve eleştirel okunması olarak akademik okumayı tanımlamıştır. Sengupta'nın (2002) konu odaklı tanımladığı akademik okuma

Irmawati'ye (2012, s. 91) göre yüksek öğrenim düzeyindeki öğrencilerin tanımlar, genelleştirmeler, hipotezler, kanıtlı veya kanıtsız iddialar gibi akademik okumanın belirli yönlerine kendilerini alıştırmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış ileri düzeyde bir kurstur. Martiarini (2018, s. 25), akademik okumayı kazanım odaklı ele almıştır: Akademik amaçlı okuma, gerekli bilgileri elde etmek, fikirleri veya teorileri anlamak, yazarların bakış açılarını tanımak ve kişisel bakış açılarını desteklemek için kanıt aramaktır. Ülper (2019, s. 19), akademik okumanın izahını akademik gelişim temelli yaparak bu okuma becerisinin okurun akademik düzeyini yükseltmek amacıyla gerçekleştirdiğini vurgulamıştır.

Akademik yazma akademik okuma gibi lisansüstü eğitimde en çok gerekli olan becerilerdendir. Oshima ve Hogue (2007, s. 3), akademik yazmayı “Üniversite ve lise sınıflarında kullanılan yazma türü” olarak tanımlamıştır. Irvin (2010, s. 8) ise “Akademik yazı, her zaman, bilgiyi göstermenizi ve belirli disiplinler düşünme, yorumlama ve sunma becerileri ile yeterli göstermenizi isteyen bir değerlendirme şeklidir.” açıklamasıyla akademik yazmayı tarif etmiştir. Monippally ve Pawar (2010) da Irvin (2010)'in tarifine yakın olarak akademik yazıyı bilgiyi göstermek/iletmek eksenli tanımlamıştır. Monippally ve Pawar (2010, s. 77)'a göre “Akademik yazı, geniş anlamıyla bilimsel bilgiyi iletmek içindir.” Diğer bir tanımda akademik yazma, akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaştırılması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma alanı (Karagöl, 2018, s. 7) olarak ifade edilmiştir.

Türkiye’de lisansüstü eğitim -bazı üniversitelerde bütünleşik doktora olsa da- genellikle yüksek lisans ve doktora olmak üzere ikiye ayrılır. Lisansüstü eğitim, akademik dil becerileriyle doğrudan iç içe olunan düzeydir. Yüksek lisans ve doktora öğrencileri, akademisyenlerin yazdığı akademik yazı türlerini okurlar. Ayrıca öğrencilerden bu akademik yazı türlerini üretmesi beklenir. Bunun yanı sıra akademik ortamlarda etkin dinleme ve konuşma yapmaları gerekir. Örneğin lisansüstü eğitimin sonunda akademik yazı türlerinden tez ortaya konulur. Bu tezler, akademik bir jüri önünde savunulur. Bazı enstitüler tez savunmasından önce araştırma konusuyla ilgili bildiri sunulmasını veya makale yayımlanmasını şart olarak isteyebilirler. Bu yüzden lisansüstü öğrenciler akademik dil becerilerine hâkim olmalıdır ancak lisansüstü öğrencileri bu eğitim düzeyine akademik dil becerileri olarak hazırlayan herhangi bir program veya ders yoktur. Her ne kadar “Türk Dili 2” dersleri Eğitim Fakültelerinde zorunlu olarak okutulsa da bu ders sadece akademik yazma becerisine yönelik teorik bilgileri içermektedir (URL 2, 2018). Lisansüstü öğrenim düzeyinde yer alan “Araştırma Teknikleri”, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” gibi dersler araştırmanın nasıl yapılacağına ilişkin yönetsel içerikler sunmaktadır. Az sayıda üniversitede “Akademik Yazma” adıyla lisansüstü düzeyde dersler verilmektedir ancak akademik dil becerilerinin okuma, dinleme/izleme ve konuşma yönleri eksik kalmaktadır. Öte yandan akademik dil ile akademik dili oluşturan beceriler aynı zamanda “Akademik Türkçe” olarak ifade edilmektedir. Fakat “akademik Türkçe”ye ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında daha çok yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen

uluslararası öğrencilerin hedef kitle olduğu anlaşılmaktadır (Deniz & Karagöl, 2019; Ekmekçi, 2017; Karagöl & Korkmaz, 2021; Konyar, 2019; Korkmaz & Karagöl, 2021; Seyedi, 2019, Tüfekçioğlu, 2018). Oysa ana dili Türkçe olan öğrencilerin de akademik Türkçe/akademik dil becerilerine sahip olması gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler de ana dili Türkçe olan öğrencilerle lisans ve lisansüstü düzeyde aynı sınıf ortamında akademik dile/Türkçeye maruz kalmaktadır. Uluslararası öğrencilere lisans düzeyine hazırlık olarak “Akademik Türkçe” dersleri verilmesine karşılık ana dili Türkçe olan öğrencilere böyle bir ders verilmemektedir. Ayrıca literatürde ana dili Türkçe olan öğrencilerin akademik dil sorunları bakımından önemli bir boşluk vardır. Bu yargıya “akademik dil”, “akademik okuma”, “akademik yazma”, “akademik konuşma” ve “akademik dinleme” anahtar sözcükleriyle YÖK Tez Tarama, TR Dizin ve YÖK Akademik veri tabanlarında; “academic language”, “academic reading”, “academic writing”, “academic speaking” ve “academic listening” anahtar sözcükleriyle “ERIC”, “Clarivate Analytics” ve Google Akademik veri tabanlarından yapılan tarama sonucu ulaşılmıştır. Belirtilen durumdan/boşluktan hareketle bu araştırmanın amacı ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarını saptamaktır. Bu amaca yönelik derinlemesine tespitler yapmak için aşağıdaki alt problem cümleleri belirlenmiştir:

1. Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dinleme sorunları nelerdir?
2. Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik okuma sorunları nelerdir?
3. Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik konuşma sorunları nelerdir?
4. Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik yazma sorunları nelerdir?

Bu araştırma eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Araştırma bulgularının ana dili Türkçe olan öğrencilerin akademik dil sorunlarını ortaya koyması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı başta olmak üzere bilim ve üniversitelerle ilgili çeşitli kurumlara sağlayacağı veriler açısından araştırmanın önemli olduğu ifade edilebilir.

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir:

#### **Araştırmanın Deseni**

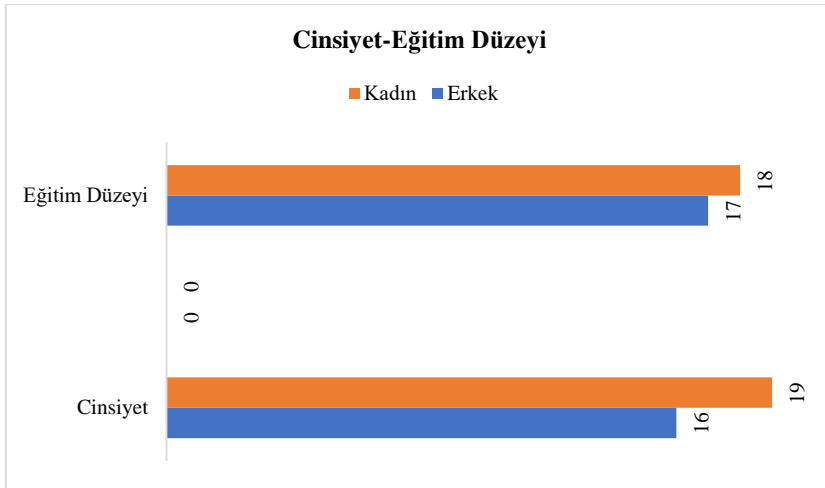
Bu araştırma nitel yaklaşım ilkelerine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini, algılarını, davranışlarını ve inançlarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırma tasarımına yönelik insan odaklı bir yaklaşımdır



(Given, 2021, s. 2). Bu araştırmada araştırmacılar nitel araştırma paradigmalarından yapılandırıcı paradigmayı benimsemiştir. Yapılandırıcı paradigmaya göre her bireyin farklı görüşleri vardır ve araştırmanın rolü bu görüşleri ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2019, s. 42). Araştırma kapsamında ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarına ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırmada nitel yaklaşım desenlerinden olgubilim (fenomoloji) kullanılmıştır. Yapılandırıcı paradigmada kullanılan türlerden biri de olgubilimdir (Merriam, 2013, s. 11) ve olgubilim etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygundur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & şimşek, 2008, s. 112). Bu araştırmanın örneklemi belirlenirken “eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencisi olma” ve “doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerinden az olmaması” ölçütleri getirilmiştir.



Araştırmanın çalışma grubunu on altısı erkek, on dokuzu kadın olmak üzere otuz beş katılımcı oluşturmaktadır. Bu katılımcıların on yedisi yüksek lisans on sekizi doktora öğrencisidir. Araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 24.06.2022 tarihli ve 183370 sayılı belge ile gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca veri toplama, analizi ve raporlaştırma sürecinde araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem ve dokümanlar kullanılır. Bu araştırmada lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarına yönelik görüşlerine odaklanıldığı için araştırmada görüşme yöntemine başvurulmuştur. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, s. 158).

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan formun birinci bölümünde araştırmacıların cinsiyeti, programı ve lisansüstü öğrenim düzeyi; ikinci bölümünde ise alt problemlere ilişkin altı soru yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından literatürün taranmasıyla oluşturulan taslak sorular hem akademik Türkçe öğretimine ilişkin bilimsel araştırmaları bulunan Türkçe eğitimi uzmanlarına hem de eğitim bilimleri alanından uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlarından gelen dönütlerden sonra ön uygulama yapılarak sorulara son hâli verilmiştir. Veriler hem yüz yüze hem de çevrim içi toplanmıştır. Araştırmanın görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Lisansüstü düzeyde en çok zorlandığınız akademik dil becerisi/becerileri nedir/nelerdir?
2. Sınıf ortamında öğretim elemanını dinlerken yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Herhangi bir lisansüstü dersi kapsamında konuşma yapmanız gerektiğinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
4. Dersinizle ilgili sizlere önerilen kaynakları okurken yaşadığınız sorunlar nelerdir?
5. Dersiniz kapsamında sizden yazılı bir ürün (araştırma ödevi) ortaya koymanız istendiğinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
6. Sizlere verilecek muhtemel bir akademik dil becerileri eğitiminin lisansüstü derslerinize katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet veya hayırsa nedenini/gerekçesini yazınız.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde araştırmacılar bir dizi kategori oluşturur, sonra da bu kategorilerin her birine giren durumları sayarak kaydederler (Silverman, 2018, s. 162). Araştırmada Saldaña'nın (2022) belirttiği birinci ve ikinci döngü kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Birinci döngüde süreç, ikinci döngüde örüntü kodlama yöntemleri tercih edilmiştir. Süreç kodlamada verideki eylemleri ifade etmek için fiilimsiler kullanılır (Saldaña, 2022, s. 111). Bu araştırmada birinci döngü kodlama yapılırken “mek/-mak” ve “-mesi/-ması” yapıları kullanılmıştır. Örüntü kodlama ise süreç kodlamada (birinci döngüde) yapılan özetlemeyi gruplandırarak daha az sayıda kategoriye, temaya ya da kavrama dönüştürmenin bir yoludur (Saldaña, 2022, s. 236). Araştırmada süreç kodlama ile

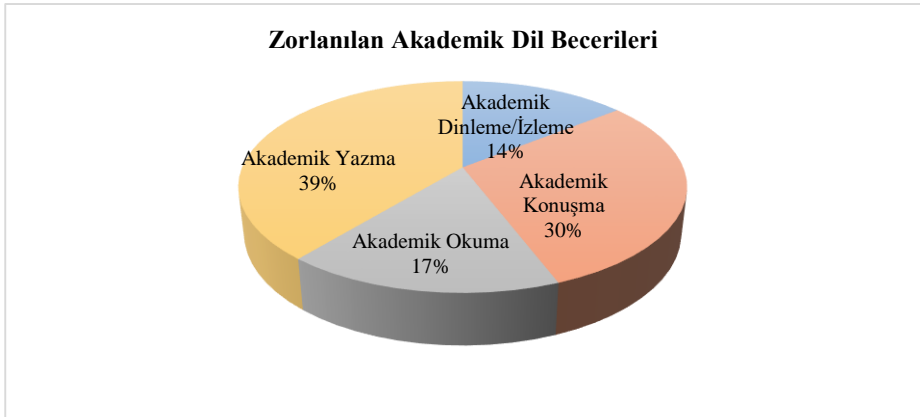
ulaşılan veriler uygun biçimde gruplandırılarak alt kategori, kategori ve ana kategorilere (temalara) ulaşılmıştır. Katılımcıların herhangi bir görüşme sorusuna verdiği yanıtlar birden fazla koda karşılık geldiği için toplam kod sayıları katılımcı sayısından yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik niteliği için bazı stratejilere başvurulmuştur. Soruların oluşturulmasında kişisel yorum, yanlı ifadeler, taraflı ve yönlendirme temelli dilden kaçınılmıştır. Veri toplama sırasında araştırmacılar tarafsız bir duruş sergilemeye özen göstermişlerdir. Görüşmecilere soruları yanıtlamaları için yeterli zaman verilmiştir. Veriler olduğu gibi çözümlenmiş, araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Cohen'in Kappa analizi kullanılmıştır (Kılıç, 2015). İki değerlendirici arası uyum yüzdesi 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Kappa analizine göre "çok iyi düzeyde uyum" anlamına gelmektedir (Kılıç, 2015, s. 143). Araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde raporlaştırılmasının yanı sıra kodlara ilişkin doğrudan alıntı yapılarak katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen kod, kategori ve temaların güvenilirliği için alan ve nitel araştırma bilgisine sahip birer öğretim üyesi görüşlerine başvurularak araştırmada araştırmacı üçgenlemesi yapılmıştır (Patton, 2014, s. 247). Araştırmacı üçgenlemesi aynı zamanda Creswell'in (2019, s. 197-198) ifade ettiği dış denetçi/akran araştırması yöntemidir. Bu bağlamda araştırmayı denetleyen uzmanlardan araştırmayla ilgili yazılı rapor alınmıştır.

### Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular



**Şekil 1.** Lisansüstü öğrencilerin zorlandığı dil becerileri

Şekil 1'e göre lisansüstü öğrenciler en çok akademik yazma becerisinde zorlanmaktadır. Bu beceriyi sırasıyla akademik konuşma, okuma ve dinleme/izleme becerileri izlemektedir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1.

### Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Dinleme/İzleme Sorunları

Kodlar	Kategoriler	Ana Kategori (Tema)	f
Uzun süre konuşmak			6
Hızlı konuşmak			4
Konuya hâkim olmamak			4
Telaffuz hatası yapmak			3
Konuşmanın içeriğinde öğrenci düzeyini dikkate almamak			2
Küçümseyici konuşmak	Öğretim elemanlarından kaynaklı sorunlar		2
Terminolojide ikili kullanımı tercih etmek		1	
Anlatılan konunun sınırlarını çizememek		1	
Konunun önemli olmadığını vurgulamak		1	
Konu hakkında açık ve net konuşmamak		1	
Öğretici dil yerine kendini tatmin edici dille konuşmak		Öğrencilerin akademik dinleme/izleme sorunları	1
Derste geçmiş konuların tekrarını yapmadan yeni konuya geçmek			1
Anlatılan konuya kişisel değer atfetmek			1
Konuyu günlük hayatla ilişkilendirmemek	1		
Konuya dair izleni vermemek	1		
Terminolojiye yabancı olmak	12		
Farklı sorularla konuyu dağıtmak	4		
Önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak	3		
Dikkat dağınıklığı yaşamak	3		
Konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak	Öğrencilerden kaynaklı sorunlar		3
Not tutarken konuşmanın içeriğini kaçırmak		2	
Çevrim içi dinlemede not tutamamak		2	
Not tutma becerisinden yoksun olmak		2	
Konuyla ilgili ön hazırlık yapmamak		2	
Lisansta temeli atılmayan konularda sorun yaşamak		1	
Motivasyonu kaybetmek		1	
<b>Toplam</b>			<b>65</b>

Araştırmada akademik dinleme/izlemeye ilişkin yirmi altı kod, iki kategori ve bir temaya ulaşılmıştır. Öğretim elemanının uzun süre ve hızlı konuşması, konuya hâkim olmaması, telaffuz hatası yapması, konunun içeriğinde öğrenci düzeyini dikkate almaması, küçümseyici konuşması, terminolojide ikili kullanımı tercih etmesi, anlatılan konunun sınırlarını çizmemesi, konunun önemli olmadığını vurgulamaması, konu hakkında açık ve net konuşmaması, öğretici dil yerine kendini tatmin edici dille

konuşması, derste geçmiş konuların tekrarını yapmadan yeni konuya geçmesi, anlatılan konuya kişisel değer atfetmesi, konuyu günlük hayatla ilişkilendirmemesi ve konuya dair izleni vermemesi öğretim elemanlarından kaynaklı sorunlar kategorisini oluşturmaktadır. Terminolojiye yabancı olmak, farklı sorularla konuyu dağıtmak, önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak, dikkat dağınıklığı yaşamak, konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak, not tutarken konuşmanın içeriğini kaçırmak, çevrim içi dinlemede not tutamamak, not tutma becerisinden yoksun olmak, konuyla ilgili ön hazırlık yapmamak, lisansta temeli atılmayan konularda sorun yaşamak ve motivasyonu kaybetmek öğrenciden kaynaklı sorunlar kategorisini oluşturmaktadır. İkinci alt problemle ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Uzun ders süreleri dikkatimi dağıtan temel unsur oluyor. Bununla birlikte özellikle konunun felsefi bir arka planı varsa anlamakta zorluk yaşıyorum. (K2)*

*Öğretim elemanının terimsel anlamda ikiliklere başvurması kendimi yer yer yetersiz hissetmeme yol açabiliyor. (K3)*

*Öğretim elemanının hızlı konuşması ve artikülasyon problemleri, dikkati içerikten çok anlatıcıya kaydırmaktadır. (K7)*

*Genelde nerenin önemli olduğunun anlaşılması veya uzun bir derste konunun ana hattından uzaklaşması diyebilirim. (K9)*

*Benim zorlandığım tek şey öğretim elemanının derse hazırlıksız gelmesi. Çünkü siz de lisansüstünde artık “profesyonel bir öğrenci” olarak hangi hoca hazırlıklı geliyor hangisi gelmiyor görüyorsunuz. Benim bu durumda uykum geliyor. (K14)*

*Öğretim elemanın açık ve net konuşmaması, küçümseyici ve rencide edici üslupla konuşması, öğretici değil de kendini tatmin edici bir dil kullanması en büyük sorunların başında gelmektedir. Bunun haricinde bir konu hakkında istenileni göstermeden o işin yapılmasını bizden beklemek de diğer bir problem. (K23)*

*Öğretim elemanının konuya atfettiği kişisel değer... (K30)*

*Uzun sürelerde dikkatimin dağılması, not alırken bazı yerleri kaçırma, bazı konuların bölünmesi ve bazen açık bir dil kullanılmaması yaşadığım sorunlardır. (K35)*

## Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2.

### Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Konuşma Sorunları

Kodlar	Kategoriler	Ana Kategori (Tema)	f
Bir görüşü eleştirmekten çekinmek			4
Heyecanlanmak			4
Konunun yanlış anlaşılmasından korkmak			3
Eleştirilme korkusu yaşamak			2
Hocanın sert konuşmasından çekinmek			1
Yanlış yanıt vermekten çekinmek			1
Yanlış telaffuzdan çekinmek			1
Öğretim elemanının beden dilinden çekinmek			1
Özgüven sorunu yaşamak			1
Tecrübesizlikten çekinmek			1
Metne bağlı kalmaktan korkmak			1
Öğretim elemanı tarafından küçük düşürülme korkusu yaşamak			1
Akademik unvan karşısında kaygılanmak		Öğrencilerin akademik konuşma sorunları	1
Hedef kitlenin beklentilerini belirleyememek			2
Hazırlıksız konuşamamak			2
Uygun hitap ifadesi kullanamamak			1
Akıcı konuşamamak			1
Zamanı yönetememek			1
Konuşmasının bölünmesi durumuyla karşılaşmak			1
Kendini öğretim elemanını yüceltecek sözler söylemek zorunda hissetmek			1
Konunun literatürüne hâkim olamamak			5
Konunun terminolojisine hâkim olamamak			5
Konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak			3
Konu dışına çıkmak			2
Konuyla ilgili yeterli araştırma yapmamak			1
Konuşurken kaynaklara atıf yapmamak			1
Toplam			48

Verilen tabloda lisansüstü öğrencilerin akademik konuşma sorunları yer almaktadır. Yirmi altı kod, üç kategori ve bir temaya ulaşılmıştır. Konuşmanın duyuşsal boyutunda sorun yaşamak, konuşma sırasında sorun yaşamak ve konuya hâkim olamamak bu alt problemin kategorileri olarak belirlenmiştir. Bir görüşü eleştirmekten çekinmek, heyecanlanmak, konunun yanlış anlaşılmasından çekinmek, eleştirilme korkusu yaşamak, hedef kitlenin beklentilerini belirleyememek, hazırlıksız konuşamamak, konunun literatürüne hâkim olamamak ve konunun terminolojisine hâkim olamamak ön plana çıkan bulgulardır. Hocanın sert konuşmasından çekinmek, yanlış yanıt vermekten çekinmek, yanlış telaffuzdan çekinmek, öğretim elemanının beden dilinden çekinmek, özgüven sorunu yaşamak, tecrübesizlikten çekinmek, metne bağlı kalmaktan korkmak, öğretim elemanı tarafından küçük düşürülme korkusu yaşamak, akademik unvan karşısında kaygılanmak, uygun hitap ifadesi

kullanamamak, akıcı konuşamamak, zamanı yönetememek, konuşmasının bölünmesi durumuyla karşılaşmak, kendini öğretim elemanını yüceltecek sözler söylemek zorunda hissetmek, konunun terminolojisine hâkim olamamak, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, konu dışına çıkmak, konuyla ilgili yeterli araştırma yapmamak ve konuşurken kaynaklara atıf yapamamak araştırmanın bu temadaki diğer kodlarıdır.

Üçüncü alt problemle ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*İlk bildirimini sunduğum zamanı hatırlıyorum. Büyük bir alan kongresiydi. Oradaki hocalar da ister istemez alanda söz sahibi olan ve saygı duyulan hocalardı. Bir arkadaşımın sunumu esnasında alanın en iyi hocası diyebileceğim bir hoca arkadaşşıma çok zor sorular sormuş ve yanıtlamasının akabinde ona “küçük düşürücü” tepkilerde bulunmuştu. Bu gerçekten akademik yaşamının başında olan bir yüksek lisans öğrencisi için oldukça problemlı bir durumdu. Bunu benden daha az deneyime sahip olan öğrenciler için yapmayacağımdan eminim. Bunların yanında alanımızda hocaların bireysel sohbetlerde aşırı bir tevazuya sahip olmanızı beklediğini görmekteyim. Sözelimi her lafınızın ardından “kendi çapımızda, siz varken bizim bunları söyleyebilmemiz güç” vb. yumuşatıcı ifadeler başvurmamızı istediklerine tanık oluyorum. Bu da kişiler arası ilişkilerde kendimi yetersiz hissettiğim bir alan. (K3)*

*Anlatmak istediğim konunun karşı tarafta yanlış anlaşılması (konu dışına çıkılarak ve başka konuya çarpıtılarak anlaşılması) (K5)*

*Bir görüşe karşı görüş geliştirme, o görüşü eleştirme konusunda zorluk yaşayabiliyorum. (K28)*

*Konuşmada tamamen, akademik bir dil kullanmaya çalışmak, üzerinde görüş birliği olmayan terim, ifadeler arasında uygun olanı kullanmaya çalışmak yaşadığım güçlüklerdendir. (K35)*

**Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 3.

*Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Okuma Sorunları*

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	Ana Kategori (Tema)	f
Kaynaklarda bilgi tekrarının olması				3
Kaynaklardaki dilin ağır olması				3
Karmaşık söz diziminin anlaşılabilmesi	Akademik metinlerin dili			2
Uzun cümlelerin bulunması				2
Akıcı olmaması				2
Anlaşılır olmaması		Akademik metinlerden kaynaklanan sorunlar		2
Çeviri sorunlarının olması				1
Akademik metnin bölümlerinin düzenli olmaması				2
Kaynaklar arası çelişki belirlemek	Akademik metinlerin içeriği			2
Kaynakların ihtiyaca yanıt vermemesi				1
Çok fazla alıntıyla karşılaşmak				1
Gereğinden fazla bilgiyle karşılaşmak			Öğrencilerin akademik okuma sorunları	1
İhtiyaç duyulan bilgiyi belirleyememek				6
Okunacak çok fazla kaynağın olması				2
Farklı kaynaklara nasıl ulaşılabileceğini bilmemek				1
Farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirememek				1
Farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslayamamak	Akademik okuma yetersizliği			1
Giriş bölümüne odaklanamamak		Akademik okuma eğitiminin olmaması		1
Makalenin bölümlerine göre nasıl okuyacağını bilmemek				1
Kaynakların önem sırasını belirleyememek				1
Akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak				1
Yabancı dilde sorun yaşamak				8
Terminolojiye yabancı olmak	Öğrencilerden kaynaklı sorunlar			6
Dikkat dağınıklığı yaşamak				2
Basılı olmayan metinleri okuyamamak				1
<b>Toplam</b>				<b>54</b>

Tablo 3'te ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik okuma sorunlarına ilişkin kod, alt kategori ve kategoriler yer almaktadır. Yirmi beş kod, dört alt kategori, iki kategori ve bir temaya ulaşılmıştır. Kaynaklarda bilgi tekrarının olması, akademik metnin bölümlerinin düzenli olmaması, ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleyememek ve yabancı dil sorun yaşamak öne çıkan kodlardır. Kaynaklarda bilgi tekrarının olması, kaynaklardaki dilin ağır olması, karmaşık söz diziminin



anlaşılabilmesi, uzun cümlelerin bulunması, akıcı olmaması, anlaşılır olmaması ve çeviri sorunlarının olması, akademik metinlerin dili alt kategorisini oluşturan kodlardır. Akademik metnin bölümlerinin düzenli olmaması, kaynaklar arası çelişki belirlemek, kaynakların ihtiyaca yanıt vermemesi, çok fazla alıntıyla karşılaşmak, gereğinden fazla bilgiyle karşılaşmak, akademik metinlerin içeriği alt kategorisini oluşturmaktadır. İhtiyaç duyulan bilgiyi belirleyememek, okunacak çok fazla kaynağın olması, farklı kaynaklara nasıl ulaşılacağını bilmemek, farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirememek, farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslayamamak, giriş bölümüne odaklanamamak, makalenin bölümlerine göre nasıl okuyacağını bilememek, kaynakların önem sırasını belirleyememek ve akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak akademik okuma yetersizliği alt kategorisini oluşturmaktadır. Yabancı dilde sorun yaşamak, terminolojiye yabancı olmak, dikkat dağınıklığı yaşamak ve basılı olmayan metinleri okuyamamak kodları öğrencilerden kaynaklı sorunlar alt kategorisinde toplanmıştır.

Dördüncü alt problemle ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Yabancı kaynaklarda çeviri problemi yaşıyorum. Çevrilmiş metinleri okurken cümle bozuklukları olabiliyor. Türkçe kaynaklarda ise gereğinden fazla genel bilgilerin verilmiş olması okuma isteğimi azaltıyor. Mesela okuduğum tezlerin giriş bölümünde çok fazla genel bilgilerin verilmesi, giriş kısmını okurken odaklanamama sorunu yaşamama neden olur. Yani tez ve kitap gibi sayfa sayısı bakımından fazla metinlerde asıl anlatılmak isteneni, özü bulma konusunda sıkıntı yaşıyorum. (K24)*

*Örneğin ilk defa bir makale ile karşılaştığımda hangi bölümlere nasıl dikkat edeceğimi, ne anlatmak istediğini anlamakta zorluk yaşıyorum. Bilgi edinmek istediğim konuyu anlamadıysam ve terimlere hâkim değilsem ders notunu, sorumlu kitabı anlamakta zorluk yaşıyorum. (K25)*

*Kaynakların önem sırasının belirlenememesini büyük bir sorun olarak ifade edebilirim. (K33)*

*Bazı kaynaklarda kullanılan dilin akıcı ve anlaşılır olmaması, diğer kaynaklar çelişki olması, akademik okuma yöntemlerine hâkim olmamak yaşadığım sorunlardır. (K35)*

**Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 4.

*Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Yazma Sorunları*

Kodlar	Kategoriler	Ana Kategori (Tema)	f
Hangi kaynakların okunacağını bilememek			5
Literatür taramasının zaman alması			3
Literatür taramasının yorucu olması	Yazmak için okuyamamak		1
Alınan notları yazıya aktaramamak			1
Okurken ana konudan sapmak			1
Birincil kaynaklara ulaşma çabasının olması			1
Literatüre ulaşmanın zor olması			2
Giriş bölümünü yazamamak			13
Konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek			5
Tartışma yazmak için literatürü derleyememek	Akademik metinlerin bölümlerini yazamamak		2
Başlık yazamamak			1
Yazmaya nereden başlanacağını bilememek			1
Literatürle bulguları karşılaştıramamak			3
Sonuç bölümünü yazamamak			1
Önerileri yazamamak		Öğrencilerin akademik yazma sorunları	1
Akademik yazma becerisinden yoksun olmak	Akademik yazma eğitimi		6
Akademik yazma rehberliğinin olmaması			1
Toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememek			3
Gerekli-gereksiz bilgiyi ayırt edememek	Akademik kompozisyon sorunları		2
Terminolojiyi yerinde kullanamamak			1
Metin içi tekrarlara düşmek			1
Akıcı yazamamak			1
Akademik cümle oluşturamamak			3
Bilimsel dili kullanamamak	Akademik dil sorunları		1
Akademik üslup sorunları yaşamak			1
Niteliksiz ürün ortaya koyma kaygısı yaşamak	Akademik yazma kaygısı		2
Yazım yanlışı yapma kaygısı yaşamak			1
Atıf yapma sorunları yaşamak			2
Alıntı yapma sorunları yaşamak	Atıf-alıntı sorunları		2
İntihal kaygısı yaşamak			1
Toplam			69

Yukarıdaki tabloda ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik yazma sorunları yer almaktadır. Otuz kod, yedi kategori ve bir temaya ulaşılmıştır. Yazmak için okuyamamak, akademik metinlerin bölümünü yazamamak, akademik yazma eğitimi, akademik kompozisyon sorunları, akademik dil sorunları, akademik yazma kaygısı ve atıf-alıntı sorunları ulaşılan kategorilerdir. Yazmak için hangi kaynakların okunacağını bilememek, giriş bölümünü yazamamak, akademik yazma becerisinden yoksun olmak, toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememek, akademik cümle oluşturamamak, niteliksiz ürün ortaya koyma kaygısı yaşamak ve atıf-alıntı yapma

sorunları yaşamak, kategorilerde en çok karşılaşılan kodlardır. Literatür taramasının zaman alması, literatür taramasının yorucu olması, alınan notları yazıya aktaramamak, okurken ana konudan sapmak, birincil kaynaklara ulaşma çabasının olması, literatüre ulaşmanın zor olması, konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek, tartışma yazmak için literatürü derleyememek, başlık yazamamak, yazmaya nereden başlanacağını bilememek, literatürle bulguları karşılaştıramamak, sonuç bölümünü yazamamak, önerileri yazamamak, akademik yazma rehberliğinin olmaması, gerekli-gereksiz bilgiyi ayırt edememek, terminolojiyi yerinde kullanamamak, metin içi tekrarlara düşmek, akıcı yazamamak, bilimsel dili kullanamamak, akademik üslup sorunları yaşamak, yazım yanlışları yapma kaygısı yaşamak, atıf yapma sorunları yaşamak, alıntı yapma sorunları yaşamak ve intihal kaygısı yaşamak araştırmancının bu temadaki diğer kodlarıdır.

Beşinci alt problemle ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Öncelikle, literatür taraması. Literatür taraması sırasında asıl -araştırma için belirlenmiş- konudan sapma gibi durumlar bu sürecin uzamasına neden olmaktadır. Bununla beraber genellikle bir makalede Giriş gibi daha genel akademik metin sunumlarının ve Tartışma gibi alanyazın bulgularının derlenip araştırma ile paralellik veya çelişki gösteren yanlarının sunumu, dolayısıyla bir analizin ifadesi bir akademik metin üretme sürecini kendi açımdan zorlaştırmaktadır. (K1)*

*Özellikle üslup açısından sorunlar yaşayabiliyorum. Kesin ifadeler kullanmamak veya bilimsel bir üslup kullanmak gerektiği halde bazen yazılı ürün ortaya koyarken istediğim seviyeyi yakalayamıyorum. (K4)*

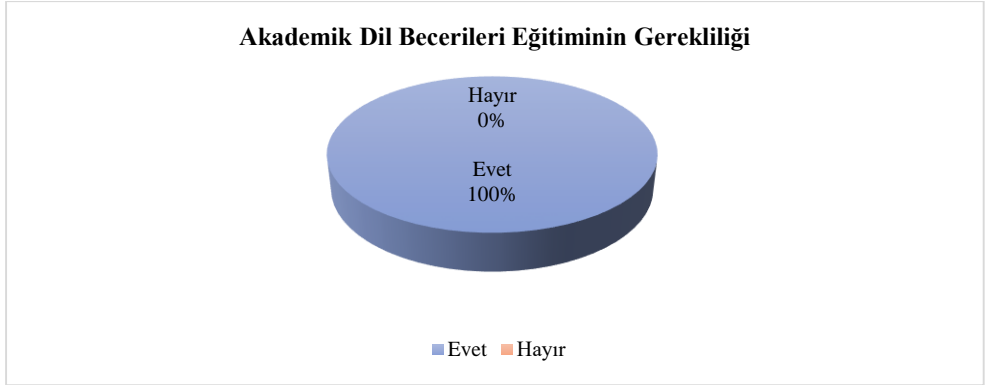
*Bu konuda yaşadığım sorun akademik yazma becerisini kullanmak. Özellikle çalışmaların giriş bölümlerinde literatür taramasıyla elde edilen bilgilerden özgün akademik metin oluşturmak beni zorlamaktadır. (K10)*

*Akademik yazma benim en zorlandığım dil becerilerinin başında gelmektedir. Yazma anlık olmayan hazırlığı önceden yapılan bir beceri olduğundan hata yapılması daha göze batan bir durumdur. Bu, yazma sürecinde bir baskı oluşturmaktadır. Akademik başarı genel olarak yazma becerisi üzerinden değerlendirildiği için yüksek lisans ve doktora öğrencileri için üst düzey yazma becerileri önemli bir husus olarak görülmektedir. Yazma becerisi gösterirken dil yapılarını doğru kullanma, terimleri yerinde kullanma durumu beni zorlayan unsurlardır. (K11)*

*Literatür taramasından sonra elde ettiğim bilgileri bütünleştirme ve bunları yazıya aktarma konusunda zorluklar yaşadığım oluyor. Farklı kaynaklardan gelen bilgileri bütünleştirmek ve bunlardan özgün cümleler oluşturmak oldukça yorucu geliyor. Zaman zaman birkaç yazma denemesi yapmak ve başa dönmek zorunda kaldığım da oluyor. (K17)*

*Çalışmanın giriş ve sonuç-öneriler bölümlerini yazmak. Özellikle bir süre akademik çalışma yapmamışsam bilimsel dili doğru oturtmak beni bazen zorluyor. (K19)*

## Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular



**Şekil 2.** Katılımcıların akademik dil becerileri dersi ihtiyacı

“Sizlere verilecek muhtemel bir akademik dil becerileri eğitiminin lisansüstü derslerinize katkısı olacağını düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların tamamı “Evet” yanıtını vermiştir. Katılımcılar tarafından “Evet” yanıtı için ileri sunulan gerekçelerin birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

*Kesinlikle evet. Akademik dil kullanımı lisans düzeyinden neredeyse tüm akademik düzeylerde (üzülerek profesörlük gibi dereceleri de dâhil ediyorum) oldukça önemli. Akademik dil kullanımına yönelik tasarlanan veya açılması hedeflenen derslerin lisans öğrencilerini hem bilimsel metin üretme hem de akademik etik açısından besleyecektir. Üniversite kimliği yaratılması, “bilimsel” temsil ve sunum açısından üretilen akademik metinlerin niteliği veya bir akademik metni alımlama sürecinin metin türüne uygun olarak planlanması ve uyarılması, akademik alanda üretilen bilgilerin sunumu ve anlamlandırılması açısından da önem kazanacaktır. (K1)*

*Kesinlikle düşünüyorum. Bu konu bence çok önemli. Akademik yazmayı deneyimleyerek her defasında daha iyi olunabileceğini düşünüyorum fakat yolun başında bu konuda deneyimli, bilgili birinden ders almak iyi bir başlangıç sağlayacaktır. İyi bir başlangıç da daha da iyiye gitmek için fırsat sağlayacaktır. (K21)*

*Akademik anlamda bir metni okumak veya bir metin yazmak, bunun yanında bir dersin nasıl izleneceği ve derste nasıl konuşulacağı zamanla kazanıldığından bu becerinin hızlı kazanılmasını sağlamak adına yararlı olacaktır. (K28)*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulgularından hareketle yapılan tartışma, sonuç ve önerilere aşağıda yer verilmiştir:

Durmuşoğlu Köse, Yüksel, Öztürk ve Tömen (2019, s. 724), Türk akademisyenlerinin birbirine yakın oranda -sırasıyla- akademik yazma, okuma ve dinleme becerilerine ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Bu tespit, araştırmanın birinci alt bulgusunu -akademik yazma, okuma ve dinleme açısından- desteklemektedir. Durmuşoğlu Köse, Yüksel, Öztürk ve Tömen, (2019) akademik konuşmanın karmaşık bir yapıya sahip olması ve akademisyenlerin bu beceriye daha az ihtiyaç duyması gerekçeleriyle araştırmalarında bu beceriye yer vermemiştir. Ellialtı ve Batur'un (2021) saptamalarına göre Türkiye'deki uluslararası öğrenciler akademik yazma ve konuşma gibi üretici dil becerilerinin akademik dinleme ve okumaya göre daha zor olduğunu ifade etmiştir (s. 22). Ellialtı ve Batur'un (2021) tespitleri bu araştırmanın birinci alt bulgularını desteklemektedir. Bu araştırmanın bulguları ile literatürdeki tespitler birlikte düşünüldüğünde ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil kullanımı bakımından desteklenme gereksinimleri olduğu yorumu yapılabilir.

Ellialtı ve Batur (2021, s. 24), uluslararası öğrencilerin akademik dinleme esnasında önemli detayları not alma, not alınacak içeriği farklı sözcüklerle ifade etme ve özetlemede sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Belirtilen tespitler bu araştırmanın not tutmayla ilgili bulgularıyla paraleldir. Manjet (2016, s. 1587), uluslararası lisansüstü öğrencilerin akademik dinlemelerde aksanlı konuşmaları anlamakta güçlük çektiklerini belirlemiştir. Manjet'in (2016) tespiti bu araştırmada ulaşılan "telaffuz hatası" verisini desteklemektedir. Hidayati vd. (2020, s. 8), uluslararası öğrencilerin akademik dinlemede orta ve ileri düzeyde kaygı yaşadıklarını, bu durumun da konuşma hızı ve bilinmeyen kelimelerden kaynaklandığını tespit etmiştir. Hidayati vd.nin (2020) tespitleri bu araştırmanın "hızlı konuşmak, "terminolojiye yabancı olmak" ve "terminolojide ikili kullanımı tercih etmek" verileriyle örtüşmektedir. Rahimirad ve Moini (2015, s. 6), İngilizce eğitim verilen üniversitelerde hızlı konuşma ile baş etmede zorlandıklarını saptamıştır. Bu durum araştırmanın "hızlı konuşma"yla ilgili verileriyle tutarlılık göstermektedir. Aynı araştırmada dinleme ile not almanın bütünleştirilmesi ve sorulara cevap verme, farklı güçlükler olarak ifade edilmiştir (s. 7). Bu tespit araştırmanın "not tutma" ile ilgili verilerini desteklemektedir. Huang ve Su (2013), Amerikalı profesörlerin İngilizce kullanımlarının Çinli öğrencilerin akademik dinlemelerine etkisini araştırmıştır. Profesörlerin hızlı konuşmaları, telaffuz eksiklikleri, uzun ve karmaşık cümle kurmaları, halk dili ve argo kullanmaları, terim ve kavramların net tanımlarının olmaması öğrencilerin akademik dinlemelerinde güçlük olarak belirlenmiştir. Belirtilen tespitler, bu araştırmanın "hızlı konuşmak", "telaffuz hatası yapmak", "konuşmanın içeriğinde öğrenci düzeyini dikkate almamak" ve "terminolojiye yabancı olmak" verilerini desteklemektedir. Huang (2005), akademik dinlemeyle ilgili olarak dinleyicilerin verilen dersle ilgili arka plan bilgilerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Huang'ın (2005) söz konusu görüşü, bu araştırmada ulaşılan "konuyla ilgili ön hazırlık" ve "konuya dair bilgi birikimi" verilerini desteklemektedir. Aynı araştırmada ders öğreticilerinin ders organizasyonu hakkında bilgi vermelerinin onların akademik dinlemelerine olumlu etki ettiği sonucuna

ulaşmıştır. Bu tespit, araştırmada ulaşılan “konuya dair izleni vermek” verisiyle örtüşmektedir. Singh, Pandian ve Singh (2015, s. 98-99), sınıf arkadaşları ve öğreticilerin aksanlarını anlamının akademik dinlemede karşılaşılan zorluk olduğunu belirlemiştir. Bu tespit, araştırmada ulaşılan “telaffuz hatası yapmak” verisini desteklemektedir. Singh (2019), uluslararası yüksek lisans öğrencilerinin akademik İngilizce zorluklarını ortaya koyduğu araştırmada disiplin içerik bilgisi eksikliğinin öğrencilerin sözlü iletişim uygulamalarını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Singh’in (2019) bu tespiti araştırmada ulaşılan “konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak” verisini desteklemektedir. Melanlıoğlu (2019, s. 329), üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerilerini belirlediği araştırmasında dersi dinleme süresinin akademik dinlemeyi etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Melanlıoğlu’nun (2019) söz konusu tespiti bu araştırmada ulaşılan “uzun süre konuşmak” verisini desteklemektedir. Aynı araştırmada (s. 330), öğretmen tavırları, görüntüsü ve üslubunun lisans öğrencilerinin akademik dinlemesini olumsuz etkilediği saptanmıştır. Bu tespit, araştırmada ulaşılan “küçümseyici konuşmak” ve “öğretici dil yerine tatmin edici dille konuşmak” verileriyle örtüşmektedir. Valera (2019, s. 83), uluslararası lisans öğrencilerinin akademik dinleme güçlüklerini araştırmıştır. Valera’nın (2019) öğreticiye karşı çekingene oldukları için öğrenciler soru sormamakta, anlamadıkları hususlar hakkında açıklama isteyememektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler zaman zaman öğrencilerin sorularına yanıt vermemektedir. Valera’nın (2019) bulguları bu araştırmadaki “önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak” verisini desteklemektedir. Aynı araştırmacı (s. 82), öğretmenin dersi anlatırken öğrencilerin aşına olmadığı sözcüklerin akademik dinlemeyi güç hâle getirdiğini belirlemiştir. Bu durum “terminolojiye yabancı olmak” bulgusunu desteklemektedir. Başarılı akademik dinleme, öğrencinin incelenen konuyla ilgili arka plan bilgisinden de etkilenir (Valera, 2019, s. 82). Valera’nın (2019), bu görüşü araştırmada ulaşılan “konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak” tespitini desteklemektedir. Christian (2018, s. 51), sınıf içinde akademik dinleme durumunu gözlemlediği araştırmasında, birbiriyle konuşan, telefon görüşmesi yapan veya diğer etkinliklere katılan öğrencilerin akademik dinlemeyi olumsuz etkilediklerini belirlemiştir. Christian’ın (2018) belirtilen tespiti araştırmada ulaşılan “farklı sorularla konuyu dağıtmak” bulgusunu desteklemektedir. Durmuşoğlu Köse, Yüksel, Öztürk ve Tömen (2019, s. 727), Türk akademisyenler ile lisansüstü öğrencilerinin akademik dinleme açısından ihtiyaç duydukları yeterlikleri ortaya koymuştur. Bu yeterliklerin bazıları şunlardır: Alan/konu ile ilgili önemli terminoloji ve kelimeleri kavrayabilme, dinlerken ana fikri ve yardımcı fikirleri anlayabilme, medya, çevrimiçi konferans ve seminerlerde sunulan bilgileri dinleyebilme ve anlayabilme, bilinmeyen terminolojiyi veya bağlamı anlamak için arka plan bilgisini kullanabilme ve dinlerken not alabilme. Belirtilen yeterlikler, bu araştırmadaki “terminolojide ikili kullanımı tercih etmek”, “terminolojiye yabancı olmak”, “önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak”, “çevrim içi dinlemede not tutmak”, “not tutma becerisinden yoksun olmak” ve “konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak” bulgularını desteklemektedir. Ferris’in (1998), öğrencilerin akademik dinleme ve

konuşma ihtiyaçlarını belirlediği araştırmasında ankete katılanların %68'i güçlü not alma becerilerinin sıklıkla gerekli olduğunu ifade etmiştir (s. 298). Ayrıca aynı araştırmada öğrencilerin akademik bağlamlarda dinlediğini anlamada ve not almada yardıma ihtiyaç duydukları (s. 309-310) ortaya konulmuştur. Ferris'in (1998) bulguları, bu araştırmadaki "önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak", "not tutarken konuşmanın içeriğini kaçırarak" ve "not tutma becerisinden yoksun olmak" verilerini desteklemektedir. Bu araştırmanın verileri ile literatürdeki bulgular birlikte düşünüldüğünde ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik anlamının girdilerinden biri olan akademik dinleme/izlemeyle ilgili "not tutma", "telaffuz hatasından etkilenme", "hızlı konuşmayı anlayamama", "konuyla ilgili terminolojiyi anlayamama", "öğretim elemanının öğrenci düzeyini ve bilgi birikimini dikkate almaması", "öğretim elemanının konuyla ilgili izleni sunmaması", "öğretim elemanının uzun süre konuşması", "öğretim elemanının tavır ve üslubu" ve "kritik yerleri kaçırma" gibi önemli problemler yaşadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu duruma neden olarak literatürde ihmal edilen bir dil becerisi (Özbay, 2002; Doğan, 2016) biçiminde etiketlenen dinlemenin akademik düzeylerde kronik bir yetersizliğe evrilmesi gösterilebilir. Çünkü lisans ve lisansüstü öğrenim süresince öğrencilere akademik dinlemeyi öğretmek amaçlı bir planlamanın olmadığı bilinmektedir.

Ferris ve Tagg (1996, s. 310), öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılma, akranlarla iletişime girme, soru sorma veya yanıtlama konularında yetersiz olduklarını belirlemiştir. Araştırmacıların bulguları, bu araştırmadaki "bir görüşü eleştirmekten çekinme", "hazırlıksız konuşamamak", "konunun yanlış anlaşılmasından çekinmek", "eleştirilme korkusu yaşamak", "yanlış yanıt vermekten çekinmek" ve "konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak" verileriyle tutarlılık göstermektedir. Kim (2006, s. 484), Doğu Asya kökenli uluslararası öğrencilerin sözlü iletişim ihtiyaçlarını belirlemiştir. Araştırmada öğrencilerin en çok zorlandıkları akademik konuşma görevi olarak sınıf tartışmaları, küçük grup tartışmaları ve sözlü sunum ön plana çıkmıştır. Kim'in (2006) tespitleri bu araştırmanın "bir görüşü eleştirmekten çekinmek", "eleştirilme korkusu yaşamak" ve "hazırlıksız konuşamamak" verilerini desteklemektedir. Aynı araştırmada (s. 484), tüm sınıfın önünde soru sormanın, ofis saatleri gibi bire bir durumlarda sınıf dışında soru sormaktan daha fazla endişe uyandırdığı saptanmıştır. Bu durum araştırmadaki "konuşmanın duyuşsal boyutu" kategorisindeki verilerle örtüşmektedir. Araştırmanın verileri ile literatürdeki bulgular dikkate alındığında ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı akademik ortamlarda akademik konuşma bağlamında desteklenmeye ihtiyaç duydukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedeni, konuşma becerisinin doğuştan gelen bir beceri olması kabulünden hareketle bu becerinin akademik bağlamda geliştirilmesine önem verilmemesi olabilir.

Sohail (2015, s. 127), üniversite mezunları tarafından kullanılan akademik okuma stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin kötü okuma alışkanlığına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Sohail'in (2015) bu tespiti "akademik okuma yetersizliği" alt kategorisindeki kodları destekler niteliktedir. Padagas ve Hajan

(2020), hemşirelik lisans öğrencilerinin akademik okuma ve yazma ihtiyaçlarını ortaya koyduğu araştırmasında öğrencilerin yeni bir fikir üretmek için gözden geçirilen literatür öğelerini düzenleme ve genel kavramları sentezleme konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Araştırmacıların söz konusu tespiti bu araştırmanın “farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirememek”, “farklı kaynaklardan alınan bilgileri kıyaslayamamak”, “terminolojiye yabancı olmak” ve “akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak” kodlarıyla örtüşmektedir. Khadawardi (2021) ekran okuma uygulamalarını araştırdığı çalışmasında basılı kitap okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu ve daha fazla anlama ve öğrenmeye yol açtığını tespit etmiştir. Khadawardi'nin (2021) tespiti bu araştırmadaki “basılı olmayan metinleri okuyamamak” verisini desteklemektedir. Martiarini (2018), lisans öğrencilerinin akademik amaçlı okuma sorunlarını belirlemiştir. Araştırmada öğrencilerin çoğunun kısa ve ilgili notlar alma, metnin düzenini anlama ve kendi sözcüklerini kullanarak açıklama yapma bakımlarından sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Belirtilen sonuçlar, bu araştırmanın “ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleyememek” ve akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak” kodlarını desteklemektedir. Lee ve Wong (2020), sözcük dağarcığı ile eleştirel akademik okuma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlediği araştırmasında öğrencilerin sözcük dağarcığının eleştirel akademik yetenekleriyle ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu durum araştırmada ulaşılan “terminolojiye yabancı olmak” ve “anlaşılır olmamak” kodlarıyla paraleldir. Anderson (2015), genel akademik okuma zorluklarını sıralamıştır. Anderson'un (2015) ifade ettiği zorluklardan disipline özgü türü okuma yeteneğinin olmaması “makalenin bölümlerine göre nasıl okunacağını bilememek”, motivasyon eksikliği “dikkat dağınıklığı yaşamak”, stratejik okuma yapamamak “akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak”, metinlere erişim “farklı kaynaklara nasıl ulaşılabileceğini bilememek” kodlarıyla örtüşmektedir. Kuzborska (2015, s. 157), uluslararası öğrencilerin akademik okuma uygulamalarını irdelediği araştırmasında öğrencilerin metinleri eleştirel okuma ve fikirleri sentezleme hususlarında zorluk yaşadıklarını saptamıştır. Kuzborska'nın (2015) tespitleri bu araştırmadaki “akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak” ve “farklı kaynaklardaki fikirleri bütünleştirememek” verileriyle paraleldir. Hirvela ve Du (2013, s. 96), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen lisans öğrencilerinin akademik okuma ve yazma etkileşimlerini ortaya koyduğu araştırmasında, katılımcıların akademik okuma kapsamında bilgiyi dönüştürme ve okunan akademik metindeki alıntı yapılacak yeri kendi sözcükleriyle ifade etmede sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Söz konusu tespit bu araştırmada ulaşılan “farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirme”, “farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslama” ve “akademik okuma tekniklerine hâkim olma” becerilerinin önemini göstermektedir. McCulloch (2013), uluslararası lisansüstü öğrencilerinin gerçek hayattaki akademik görevlerde okuma-yazma süreçlerini ve kaynak kullanımlarını araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin okurken not alma, metinlere ulaşma, kaynaklar arasında bağlantı kurma, kaynak ile kendi düşünceleri arasında ilişki kurma, kendi tezini destekleme, yazarın kimliğine dikkat etme gibi kaynak kullanım biçimleri arasında farklılıklar olduğunu saptamıştır.



McCulloch'un (2013) bulguları bu araştırmadaki "akademik okuma teknikleri" verisini desteklemektedir. Liselerden üniversiteye geçişte öğrenciler akademik okumaya ilişkin bir kafa karışıklığı yaşamakta, birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Üniversite birinci sınıf öğrencileri içerik bilgisi eksikliğinden dolayı zorluk yaşamaktadır (Hirano, 2015 akt. Jin, Liu & Lei, 2020, s. 1). Bunun yanı sıra teknik-akademik sözcüklere hâkim olamama, akademik metinlerin söylem özellikleri gibi faktörler de öğrencileri zorlamaktadır (Bernhardt, 2011 akt. McGrath, Berggren & Mezek, 2016, s. 153). Hirano (2015) ve Bernhardt'ın (2011) görüşleri bu çalışmanın bulguları tarafından vurgulanan "makalenin bölümlerine göre okuma" "farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirme", "farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslama", "akademik okuma tekniklerine hâkim olma", "giriş bölümüne odaklanma" ve "terminolojiye hâkim olma" verilerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Carson (2001), lisansüstü düzeyde akademik okuma görevleri açısından öğrencilerin daha çok yorumlama ve değerlendirme becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (akt. Liu & Read, 2020, s. 72). Carson'un (2001) görüşleri, bu araştırmada ulaşılan "farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirme", "farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslamak" ve "akademik okuma tekniklerine hâkim olmak" becerilerinin hayati önemine vurgu yapmaktadır. Literatürde akademik okumaya yönelik yapılan çalışmalarla bu araştırmadan bulguları birlikte düşünüldüğünde "farklı kaynaklara ulaşma", "ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleme", "kaynaklardaki bilgileri bütünleştirme", "farklı kaynaklardan alınan bilgileri kıyaslama", "terminolojiye hâkim olma", "akademik okuma tekniklerine hâkim olma", "basılı olmayan akademik metinleri okuma" ve "makalelerin bölümlerine göre okuma" bakımlarından lisansüstü öğrencilerin sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü öğrencilerin akademik okuma ve bu okuma becerisini destekleyecek eleştirel, analitik, seçici, yorumlayıcı vb. okuma türlerine yönelik teori ve uygulamaya dönük eğitimler almaması belirtilen sonuç yargısının nedeni olarak düşünülebilir.

Buckingham (2008, s. 11), Türk akademisyenlerin akademik metinlerde en çok giriş ve sonuç bölümlerini yazarken zorlandıklarını belirlemiştir. Söz konusu tespit bu araştırmadaki "giriş ve sonuç bölümü yazamama" bulgularıyla örtüşmektedir. Aslan (2010, s. 21), Türkçe eğitimi alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin tez konusu saptama ve tez yazma konularında kendilerini yetersiz algıladıklarını saptamıştır. Bu tespit, araştırmada ulaşılan "konu başlıklarının belirlenmesi", "akademik metinlerin bölümlerini yazamama", "akademik yazma eğitiminin olmaması", "akademik kompozisyon ve dil sorunları"yla ilgili verileri desteklemektedir. Jairos, Rugare, Washington ve Jabulani (2012, s. 75), lisans öğrencilerinin akademik yazma zorluklarının arasında kaynakların alıntılanması ve paragraf oluşturma olduğunu belirlemiştir. Araştırmacıların söz konusu tespiti, bu araştırmada ulaşılan "atıf yapma ve alıntı yapma sorunları yaşamak" ile "toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememek" bulgularıyla paraleldir. Akbulut, Çepni ve Şahin (2013, s. 63), doktora tez sürecinde karşılaşılan en büyük zorluğun literatür taramasını bilmemek ve literatüre hâkim olamamaktan kaynaklı konuya karar verme süreci olduğunu saptamıştır. Belirtilen tespitler, bu araştırmada ulaşılan "hangi

kaynaktan okunacağını bilmemek”, “literatür taramasının zaman alması ve yorucu olması”, “toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememe”, “alınan notları yazıya aktaramama”, “literatüre ulaşmanın zor olması”, “giriş bölümü yazamamak” ve “konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek” bulgularını desteklemektedir. Abdulkareem (2013, s. 1556), ana dili Arapça olan öğrencilerin karşılaştığı akademik yazma sorunlarını belirlemiştir. Belirlenen sorunların cümle yapısı, sözcük dağarcığı ve fikirleri ifade etme olduğu görülmüştür. Belirtilen tespitler, bu araştırmanın “akademik cümle oluşturamamak”, “bilimsel dili kullanamamak”, “akademik üslup sorunları yaşamak” ve “terminolojiyi yerinde kullanamamak” verileriyle koşturur. Gea-Valor, Rey-Rocha ve Moreno (2014, s. 53), sosyal bilimler alanında yayın yapan İspanyol bilim insanlarının en çok tartışma ve sonuç bölümlerinin yazımında zorlandıklarını belirlemiştir. Araştırmacıların belirtilen tespitleri, bu araştırmadaki “sonuç bölümünü yazamamak” ile “literatürle bulguları karşılaştıramamak” verilerini desteklemektedir. Swarni (2016, s.15), öğrencilerin tez yazma sorunlarını ortaya koyduğu araştırmasında literatür taramasında teze uygun kaynak bulma, giriş bölümünü yazarken araştırmanın arka planını oluşturma ve araştırma sonucunu yazma hususlarında sorun yaşadıklarını saptamıştır. Swarni’nin (2016) belirtilen bulguları, bu araştırmadaki “birincil kaynaklara ulaşma çabası”, “literatüre ulaşmanın zor olması”, “giriş bölümünü yazamamak” ve “sonuç bölümünü yazamamak” verileriyle benzerlik göstermektedir. Kan ve Gedik (2016), Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmada ulaşılan verilerden bazıları şunlardır: “Kaynağın tamamına ulaşamama, uygun konu seçememe, tezin tamamına hitap edebilecek bir başlık bulamama, nasıl başlangıç yapacağını bilememe, bulguları bilimsel bir dille sunamama, bulguları nasıl yorumlayacağını bilememe, diğer çalışmalarla kendi çalışması arasında bağlantı kuramama, atıf yapılan cümleleri kendi cümleleriyle ifade edememe, atıf yapılan kaynağa sadık kalamama”. Söz konusu veriler bu araştırmada tespit edilen “literatüre ulaşmanın zor olması, konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek, başlık yazamamak, yazmaya nereden başlanacağını bilememek, bilimsel dili kullanamamak, atıf yapma sorunları yaşamak ve intihal kaygısı yaşamak” bulgularıyla örtüşmektedir. Karadağ, Danişman, Dulay, Bayır ve Tekel (2018, s. 110), eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin doktora sürecinde karşılaştıkları zorlukların başında tez konusu belirlemenin geldiğini ortaya koymuştur. Bu tespit, araştırmada ulaşılan “giriş bölümü yazamamak” ve “konunun ana hatlarını /başlıklarını belirleyememek” verilerini desteklemektedir. Balı ve Dönmez (2018, s. 307), eğitim bilimleri ana bilim dalı doktora öğrencilerinin tez yazım sürecinde tez konusu belirleme ve konu alanına ilişkin kaynaklara ulaşamama gibi sorunları yaşadığını ortaya koymuştur. Balı ve Dönmez’in (2018) bulguları, bu araştırmadaki literatürle ve konu başlıklarının belirlenmesi tespitleriyle paraleldir. Fatimah (2018, s. 165-166), lisans öğrencilerinin sonuç, referans, tartışma, giriş yazma, doğrudan ve dolaylı alıntı yapma ile makalenin ana hatlarını belirleme hususlarında ihtiyaçları olduğunu saptamıştır. Bu tespitler, araştırmada ulaşılan “sonuç bölümünü yazamamak”, “alıntı yapma sorunları yaşamak”, “konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek” ve

“literatürle bulguları karşılaştıramamak” verileriyle tutarlıdır. Almatarneh, Rashid ve Yunus (2018), Malezya’daki Ürdünlü lisansüstü öğrencilerinin düşünceleri ifade edememe, cümle ve paragraf oluşturamama, eleştirel tartışmalar yapamama, hatalı dilbilgisi, imla, zayıf referanslar ve kelime bulmada zorluk gibi çeşitli sorunlarla karşılaştığını tespit etmiştir. Belirtilen bulgular bu araştırmadaki “alıntı ve atıf sorunları”, “akademik cümle oluşturamamak”, “yazım yanlışı yapma kaygısı yaşamak” ve “literatürle bulguları karşılaştıramamak” verileriyle koşuttur. Gülay (2019, s. 130), akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunu incelediği araştırmasında anlatamama korkusu, yazının kabul görmeyeceği düşüncesi ve yayımlanmaya değer görülüp görülmeyeceği kaygısı gibi sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Gülay’ın (2019) tespitleri, bu araştırmada belirlenen “niteliksiz ürün ortaya koyma kaygısı yaşamak” ve “yazım yanlışı kaygısı yaşamak” verilerini desteklemektedir. Alharbi (2019, s. 582), öğrencilerinin akademik yazma sorunları arasında konu cümlesi ile destekleyici cümle yazma sorunlarının olduğunu belirlemiştir. Söz konusu bulgular, bu araştırmanın “giriş bölümünü yazamamak”, “literatürle bulguları karşılaştıramamak” ve “akademik cümle oluşturamamak” verileriyle benzerdir. Koşar (2021, s. 1315), eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan mezunların tez yazma deneyimlerini araştırmıştır. Söz konusu araştırmada, yabancı dilde bir yayın okuma, anlama, analiz etme, sentezleme ve kendi çalışmalarına entegre etme konusunda mezunların sorun yaşadığı saptanmıştır. Belirtilen bulgular, bu araştırmada ulaşılan “hangi kaynaktan okunacağını bilmemek”, “literatür taramasının zaman alması ve yorucu olması”, “toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememe”, “alınan notları yazıya aktaramama” ve “literatüre ulaşmanın zor olması” bulgularıyla örtüşmektedir. Aynı araştırmada katılımcıların konu seçiminde sorun yaşadıkları da ortaya konmuştur (s. 1317) ki bu veri araştırmada ulaşılan “giriş bölümü yazamamak” ve “konunun ana hatlarını /başlıklarını belirleyememek” kodlarını desteklemektedir. Literatürü ve bu araştırmanın bulgularını takip ederek “atıf-alıntı yapma”, “yazmak için hangi kaynaktan okunacağını belirleme”, “literatür taramasını işlevsel hâle getirme”, “bilgileri bir düzen içinde ifade etme”, “alınan notları akademik metinde kullanma”, “başlık, giriş, sonuç ve tartışma bölümlerini yazma”, “konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleme”, “yazmaya nereden başlayacağını belirleme”, bilimsel dili ve terminolojiyi kullanma” bakımlarından lisansüstü öğrencilerin sorun yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Lisansüstü programlarda akademik yazmaya ilişkin zorunlu bir dersin olmayışı ulaşılan sonucun başlıca nedeni olarak ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra “Araştırma Teknikleri/Bilimsel Araştırma Yöntemleri” adıyla çeşitli lisansüstü kademelerinde yer alan derslerin akademik yazma disiplinin içeriğini karşıladığı varsayımı farklı bir gerekçe olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Eğitim bilimleri alanında öğrencilere ders döneminden önce akademik dil becerileri dersleri verilebilir. Bu bağlamda;

- ✓ Öğrencilerin akademik dinleme/izleme becerilerini geliştirmek için müfredat ve içerik geliştirilebilir.
  - ✓ Öğrencilerin akademik konuşma becerilerini geliştirmek için müfredat ve içerik geliştirilebilir.
  - ✓ Öğrencilerin akademik okuma becerilerini geliştirmek için müfredat ve içerik geliştirilebilir.
  - ✓ Öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için müfredat ve içerik geliştirilebilir.
- Eğitim bilimleri alanındaki öğrencilerin ders dönemine başlayabilmeleri için öğrencilere yukarıda sıralanan derslerden başarılı olma şartı getirilebilir.
  - Yükseköğretim Kurulunun yayımladığı “Doktora Öğretimini İyileştirilmesi Çalıştayı”nın (2022) benzeri yüksek lisans düzeyi için de yapılabilir ve bu çalıştayda akademik dil becerileri dersleri zorunlu olarak konumlandırılabilir.

### Çıkar Çatışması ve Etik Kurallar

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 24.06.2022 tarih ve 183370 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

### Kaynakça

- Abdulkareem, M. N. (2013). An investigation study of academic writing problems faced by Arab postgraduate students at Universiti Teknologi Malaysia (UTM). *Theory and Practice In Language Studies*, 3(9), 1552-1557.
- Akbulut, H. İ., Çepni, S. & Şahin, Ç. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 50-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/zgefd/issue/47944/606571>
- Alharbi, M. A. (2019). Saudi Arabia EFL university students’ voice on challenges and solution in learning academic writing. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(3), 576-587.
- Anderson, N. J. (2015). Academic Reading Expectations and Challenges, İçinde *ESL Readers and writers in higher education*, (ed. N. W. Evans, N. J. Anderson, W. G. Eggington), s. 95-109. Routledge.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (19), 87-115. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/maeuefd/issue/19391/205944>
- Balı, O. & Dönmez, B. (2018). Eğitim bilimleri anabilim dalı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 284-309.

- Basturkmen, H. (2007). Signalling the relationship between ideas in academic speaking: *From Language Description To Pedagogy*, 22(2), 61-71.
- Berman, R., & Cheng, L. (2001). English academic language skills: Perceived difficulties by undergraduate and graduate students, and their academic achievement. *Canadian journal of applied linguistics*, 4(1), 25-40.
- Buckingham, L. (2008). Development of English academic writing competence by Turkish scholars. *International Journal of Doctoral Studies*, 3, 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Chamot, A.U. ve O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Christian, O. A. (2018). *Listening Proficiency: Challenges in classroom dynamics*. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58631595/Christys\\_Festschrift\\_Listening\\_Proficiency-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1659881902&Signature=eQT5GAD6buO9Ahju2KUd1f2PNaZFXxmoNEdb9Igr~-H0Cclo8jcKml2X4em3T-l~XBa5WYldHGK0dHVOQ8slTVBf621aNqjjBnwdKRSIN8Afc~8eSHzj3BklXm4YWrKdNB9DDgok5LPSjuww3vTSb8QYssXN8AFIlo3WJ6AWnUhGftpuIDRJ32so35sf58PSOmyeI4i8HdsiKb1DMPIr59W1IqxjqVKr7XpOHsZ8riOaJrVL42aEYWqBW5f2LKkUpLc5Q2f0a~arWxkgkyYNUhjeRgWYrdwSdxBTUFzCPpsZ840iFxosbbWgtRbGBW-Z9rRkO6-6G5QKlw3~Q\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58631595/Christys_Festschrift_Listening_Proficiency-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1659881902&Signature=eQT5GAD6buO9Ahju2KUd1f2PNaZFXxmoNEdb9Igr~-H0Cclo8jcKml2X4em3T-l~XBa5WYldHGK0dHVOQ8slTVBf621aNqjjBnwdKRSIN8Afc~8eSHzj3BklXm4YWrKdNB9DDgok5LPSjuww3vTSb8QYssXN8AFIlo3WJ6AWnUhGftpuIDRJ32so35sf58PSOmyeI4i8HdsiKb1DMPIr59W1IqxjqVKr7XpOHsZ8riOaJrVL42aEYWqBW5f2LKkUpLc5Q2f0a~arWxkgkyYNUhjeRgWYrdwSdxBTUFzCPpsZ840iFxosbbWgtRbGBW-Z9rRkO6-6G5QKlw3~Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Christison, M. A., & Krahnke, K. J. (1986). *Student perceptions of academic language study*. *TESOL quarterly*, 20(1), 61-81.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. H. Özcan (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Cummins, J., & Yee-Fun, E. M. (2007). Academic language: What is it and how do we acquire it? In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 796-810). Springer.
- Çelik, M., E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde okuma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama-* (s. 131-163) içinde. Pegem Akademi.
- Demir, N. (2020). Akademik Türkçe ve temel sorunları. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama-* (s. 1-21) içinde. Pegem Akademi.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2019, Ekim 16-18). Akademik yazma açısından akademik Türkçe ders kitapları. [Tam metin bildirisi]. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Samsun, Türkiye*.  
[https://drive.google.com/file/d/1H2WO07ZmKYKLC2vg4\\_wGzBzUZz8VpK-j/view](https://drive.google.com/file/d/1H2WO07ZmKYKLC2vg4_wGzBzUZz8VpK-j/view)
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Durmuşoğlu Köse, G., Yüksel, İ., Öztürk, Y., & Tömen, M. (2019). Turkish academics' foreign language academic literacy: A needs analysis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 717-736.

- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 456661) [Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi. Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ellialtı, M. & Batur, Z. (2021). Academic listening skills of the international university students in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 20-28.
- Fatihah, N. (2018). Students' needs for academic writing at the English education department. *English Language Teaching Educational Journal*, 1(3), 161-175.
- Feller, Rebekah R. (2015). *Academic language acquisition*. [Master's Theses, The College at Brockport]. State University of New York.
- Ferris, D., & Tagg, T. (1996). Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implications. *TESOL Quarterly*, 30(2), 297-320.
- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: *A Comparative needs analysis*. *Tesol Quarterly*, 32(2), 289-316.
- Gea-Valor, M. L., Rey-Rocha, J., & Moreno, A. I. (2014). Publishing research in the international context: An analysis of Spanish scholars' academic writing needs in the social sciences. *English for Specific Purposes*, 36, 47-59.
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma*. A. Bakla & İ. Çakır (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 43-84.
- Gülây, E. (2019). *Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluğunun İncelenmesi* (Tez No. 583906) [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi. Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hidayati, A. N., Dewi, N. S. N., Nurhaedin, E., & Rosmala, D. (2020). Foreign language listening anxiety in an academic listening class. *J-Shmic: Journal of English for Academic*, 7(2), 1-9.
- Hirvela, A., & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98.
- Huang, J. (2005). Challenges of academic listening in English: Reports by chinese students. *College Student Journal*, 39(3), 553-569.
- Huang, J & Su, S. (2013). *North American professors' use of English affects Chinese ESL students' academic listening*. In *East Meets West: Chinese ESL Students in North American Higher Education* (pp. 95-105). Nova Science Publishers Inc.
- İbiş, E. (2014). Lisansüstü eğitim sorunları. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 117-123.
- Irmawati, N. D. (2012). Communicative approach: An alternative method used in improving students' academic reading achievement. *English Language Teaching*, 5(7), 90-101.
- Irvin, L., L. (2010). What is "academic" writing? Charles Lowe & Pavel Zemliansky (Eds.), *Writing spaces* (s. 3-17). Parlor Press.

- Jairos, G., Rugare, M., Washington, T. D., & Jabulani, S. (2012). Academic writing challenges at universities in Zimbabwe: A case study of Great Zimbabwe University. *International Journal of English and Literature*, 3(3), 71-83.
- Jin, T., Liu, X., & Lei, J. (2020). Developing an effective three-stage teaching method for collaborative academic reading: evidence from Chinese first-year college students. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, 1-9.
- Jordan, R. R. (2009). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge University Press.
- Kamaşak, R., Sahan, K., & Rose, H. (2021). Academic language-related challenges at an English-medium university. *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 1-16.
- Kan, M. O., & Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 402-408.
- Karadağ, E., Danişman, Ş., Dulay, S., Bayır, Ö. Ö., & Tekel, E. (2018). Eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin zorlu akademik yolculukları: Doktora tez süreci. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 103-112.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler* (Tez No. 510520) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karagöl, E., & Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 208-230.
- Khadawardi, H. (2021). Transfer of print-based academic reading strategies to on-screen reading. *International Journal of English Language Education*, 9(1), 60-105.
- Kim, S. (2006). Academic oral communication needs of East Asian international graduate students in non-science and non-engineering fields. *English for Specific Purposes*, 25(4), 479-489.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.
- Klinger, C., & Murray, N. (2012). Tensions in higher education: widening participation, student diversity and the challenge of academic language/literacy. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 27-44.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* (Tez No. 592196) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Korkmaz, C. B., & Karagöl, E. (2021). Teaching academic Turkish language skills to international students according to the opinions of textbook and scientific article writers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 1764-1805.
- Koşar, D. (2021). Eğitim yönetimi alanında tez yazmak: Mezunların deneyimleri. *TEBD*, 19(2), 1299-1322.

- Kuzborska, I. (2015). Perspective taking in second language academic reading: A longitudinal study of international students' reading practices. *Journal of English for academic purposes*, 20, 149-161.
- Lee, J. Y. V., & Wong, A. S. C. (2020). Vocabulary size and critical academic reading ability of secondary students in sabah. *3L, Language, Linguistics, Literature*, 26(4).
- Liu, X., & Read, J. (2020). General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language teachers. *Journal of College Reading and Learning*, 50(2), 70-93.
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 79-88.
- Manjet, K. (2016). Academic Listening Practices among International Graduate Students in English as Medium of Instruction Context: Difficulties and Corrective Measures. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 24(4).
- Martiarini, E. (2018). Reading for academic purposes: Problems faced by undergraduate students of visual communication design, university of indraprasta pgrn. *Journal of English Language Education and Literature*, 3(1), 16-26.
- McCulloch, S. (2013). Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 136-147.
- McGrath, L., Berggren, J., & Mežek, Š. (2016). Reading EAP: Investigating high proficiency L2 university students' strategy use through reading blogs. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 152-164.
- Melanlıoğlu, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerileri üzerine bir araştırma: Ders ne zaman bitecek? Sıkıldım!. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 20(20), 311-348.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ed. S. Turan (Çev.). Nobel.
- Almatarneh, M. A. H., Ab Rashid, R., & Yunus, K. (2018). The academic writing experience of Jordanian postgraduate students at a university in Malaysia. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 9.
- Monippally, M., M. & Pawar, B., S. (2010). *Academic writing*. Response Books.
- Oshima, A. & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. Pearson-Longman Press.
- Özbay, M. (2002). Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş bir alan: Dinleme eğitimi. *Cumhuriyetin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu*. ANAÇEV Yay., 97-104.
- Padagas, R. C., & Hajan, B. H. (2020). Academic reading and writing needs of undergraduate nursing students in research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 318-335.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.



- Rahimirad, M., & Moini, M. R. (2015). The challenges of listening to academic lectures for EAP learners and the impact of metacognition on academic lecture listening comprehension. *Sage Open*, 5(2), 1-9.
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. A. Tüfekçi & S. N. Şad (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Schleppegrell, M. J. (2005). The challenges of academic language in school subjects. *Språket och kunskapen* (s. 47-70) içinde. Reprocentralen, Humanisten, Göteborgs universitet.
- Sengupta, S. (2002). Developing academic reading at tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change. *The Reading Matrix*, 2(1), Retrieved from <http://www.readingmatrix.com/articles/sengupta/article.pdf>
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi* (Tez No. 553170) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Seyedi, G. (2020). Akademik dilin yapısı ve genel tanımı. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama-* (s. 23-39) içinde. Pegem Akademi.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. E. Dinç (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Singh, M. K. M., Pandian, A., & Singh, S. K. G. (2015). International graduate students' experience in academic listening practices in a Malaysian public university: Challenges and overcoming measures. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 91-102.
- Singh, M. K. M. (2019). Lecturers' views: Academic English language-related challenges among EFL international master students. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 11(2), 295-309.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452.
- Snow, C & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. D. Olson & N. Torrance (Ed.), *The Cambridge handbook of literacy* içinde (s. 112-133). Cambridge University Press,
- Sohail, S. (2015). Academic reading strategies used by Leeds Metropolitan University Graduates: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 115-133.
- Swarni, B. R. (2016). *Student's problem in writing thesis: Case study at English department* [Doctoral dissertation,]Mataram university.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı* (Tez No. 488551) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- URL 1 (2022). Üniversite Bazında Öğrenci Sayıları. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- URL 2 (2018). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Valera, F. D. (2019). Academic listening difficulties. *Experiences of East Asian International Students*, 6(2), 79-85.
- WIDA. (2014). World-class instructional design and assessment. <https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/2012-ELD-Standards-International-Edition.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

Academic language is used in academic settings and is a special subfield of standard language. This language has several components: Academic listening/watching and reading constitute academic comprehension (receptive language), while academic speaking and writing constitute academic narration (productive language). The aim of this research is to determine the academic language problems of graduate students whose mother tongue is Turkish. In order to make in-depth determinations for this purpose, the following sub-problem sentences were determined:

1. What are the academic listening problems of graduate students whose mother tongue is Turkish?
2. What are the academic reading problems of graduate students whose mother tongue is Turkish?
3. What are the academic speaking problems of graduate students whose mother tongue is Turkish?
4. What are the academic writing problems of graduate students whose mother tongue is Turkish?

This research was structured according to the principles of qualitative approach. In this study, the researchers adopted the constructivist paradigm, one of the qualitative research paradigms. Within the scope of the research, the opinions of postgraduate students whose mother tongue is Turkish about academic language problems were revealed. Phenomenology, one of the qualitative approach patterns, was used in the research. While determining the study group of the research, criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used. While determining the sample of this study, the criteria of "being a graduate student at the institute of educational sciences" and "doctoral students not less than graduate students" were introduced. The study group of the research consists of thirty-five participants, sixteen men and nineteen women. Seventeen of these participants are graduate students and eighteen are doctoral students. In qualitative research, interviews, observations and documents are used as data collection methods. Since this research focuses on postgraduate students' views on academic language problems, the interview method

was used in the research. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. In the first part of the form, which consists of two parts, the gender, program and postgraduate education level of the researchers; In the second part, there are six questions related to sub-problems. The draft questions created by the researchers by scanning the literature were sent both to Turkish education experts who have scientific research on academic Turkish teaching and to experts from the field of educational sciences. After the feedback from the experts, a preliminary application was made and the questions were finalized. The data of the research were analyzed by content analysis technique. In the research, the first and second loop coding methods stated by Saldaña (2022) were used. Process in the first cycle and pattern coding methods in the second cycle were preferred. Some strategies were used for the validity and reliability of the research. Personal comments, biased expressions, biased and orientation-based language were avoided in the creation of the questions, except for the opinions of the field experts regarding the questions and the preliminary application. During data collection, the researchers took care to display an unbiased stance. The interviewees were given sufficient time to answer the questions. The data were analyzed as it was, and the researchers coded independently from each other. Cohen's Kappa analysis was used to calculate the agreement between coders (Kılıç, 2015). The percentage of agreement between the two raters was calculated as 0.90. According to Kappa analysis, this result means "very good agreement" (Kılıç, 2015, p. 143). In addition to the detailed reporting of the research process, the views of the participants were included by directly quoting the codes. In addition, for the reliability of the codes, categories and themes obtained, researcher triangulation was carried out in the research by referring to the opinions of a faculty member who has field and qualitative research knowledge (Patton, 2014, p. 247). Researcher triangulation is also the external auditor/peer research method that Creswell (2019, pp. 197-198) refers to. In this context, a written report about the research was obtained from the experts who supervised the research.

When the data of this study and the findings in the literature are considered together, "note taking", "affected by pronunciation mistakes", "inability to understand fast speech", "inability to understand the terminology related to the subject", "instruction It is revealed that they experience important problems such as not taking into account the student's level and knowledge of the staff", "the lecturer does not offer a curriculum on the subject", "the lecturer speaks for a long time", "the attitude and style of the lecturer" and "missing critical places". When the data of the research and the findings in the literature are taken into account, it is concluded that graduate students whose mother tongue is Turkish need to be supported in the context of academic speaking both in and out of the classroom academic environments. When the studies on academic reading in the literature and the findings of this research are considered together, "reaching different sources", "determining the information needed", "integrating the information in the sources", "comparing the information from different sources", "mastering the terminology", "mastering the academic reading techniques" It has been concluded that graduate students have problems in terms of

"reading non-printed academic texts" and "reading articles according to their chapters". By following the literature and the findings of this research, "citing-quoting", "determining from which source to read for writing", "making the literature review functional", "expressing the information in an orderly", "using the notes taken in the academic text", "title It has emerged that graduate students have problems in terms of writing the introduction, conclusion and discussion sections, "defining the main lines/titles of the subject", "determining where to start writing", using scientific language and terminology.

# Dart Sporunun Dikkat Düzeyine Etkisinin İncelenmesi\*

Mutlu Türkmen\*\*, Mehmet Yönel\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 13/08/2021

Makale Kabul Tarihi: 11/10/2022


DOI: 10.35675/befdergi.982572


## Öz

Dart sporunun dikkat düzeyine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılarak, ön test-son test, kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. 2018/2019 Eğitim Öğretim yılı II. dönem başında, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan Özel Aziziye Ortaokulunda öğrenim gören yaşları 9-31 arasında değişkenlik gösteren ve sedanter olan rastgele seçilmiş 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 60 öğrenci yansız atama yöntemi ile deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Oluşturulan deney ve kontrol grubuna ön test olarak bourdon dikkat testi uygulanmıştır. 9-13 yaş deney grubunda bulunan katılımcılara sınıflarına asılan iki dart tahtası ile, Salı ve Perşembe günleri haftada iki gün olarak 8 haftalık dart sporu eğitimi verilmiştir. Aynı okulda öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir dart eğitimi verilmemiş ve normal okul eğitimlerine devam edilmiştir. Sekiz haftanın sonuna gelindiğinde hem kontrol hem de deney grubunda yer alan öğrencilere son test olarak Bourdon dikkat testi tekrar uygulanmıştır. Dart sporunun dikkat düzeyine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve sadece çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test karşılaştırmalarının incelenmesi amacıyla, paired samples t-testi kullanılmıştır. Sonuç olarak; deney grubunda bulunan katılımcıların, ön test ve son test skor ortalamaları arasında oransal anlamda farklılığın olduğu, deney grubunun son test süre ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, 9-13 yaş gruplarında, dart sporu uygulamasının dikkat düzeyleri üzerinde pozitif yönde bir etkisinin bulunduğu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, dart, dikkat

\* Bu çalışma ikinci yazarın birinci yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Bayburt Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, Bayburt, Türkiye. [mutluturkmen@bayburt.edu.tr](mailto:mutluturkmen@bayburt.edu.tr) ORCID: 0000-0003-4534-7553 

\*\*\* Bayburt Üniversitesi, Spor Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Bayburt, Türkiye. [mehmetyonel@bayburt.edu.tr](mailto:mehmetyonel@bayburt.edu.tr) ORCID: 0000-0002-1789-6320 

**Kaynak Gösterme:** Türkmen, M. & Yönel, M. (2022). Dart sporunun dikkat düzeyine etkisinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1321-1335.

## Investigation of the Effect of Dart Sport on Attention Level

### Abstract

*In this study, the pre-test-final test, control and experimental group was formed in this study in this study to examine the effect of dart sports. 2018/2019 Education Year of Education II. At the beginning of the term, the ages of Ankara province of the National Education Directorate of the Special Saints of National Education, which varies between 9-31 and the sedentary is a sedentary. 60 students in the study group are divided into two groups, the experiment and control group with the inserureless assignment method. Bourdon Attention Test was applied as a pre-test to the experimental and control group. With two darts, Tuesdays and Thursdays were given 8-week dart sports training as two darts and two days per week at the 9-13 age experimental group. In the same school, the study group students were not given any dart training and normal school trainings continued. When the end of eight weeks is reached, Bourdon Attention Test was re-applied to students in both the control and the experimental group. In order to examine the influence of the dart sport to the attention of the attention of the attention, the independent sampling t-test was used in the analysis of the independent sample t-test, one-way variance analysis and only the students in the study group, the paired samples t-test was used to examine the pre-test and final test comparisons. As a result; The participants in the experimental group have a significant difference in which the experimental group of the experimental group is examined according to the age variable, where the experimental group is examined according to the age variable. In line with the data obtained, recommendations on 9-13 age groups are presented with a positive effect on the attention of dart sports applications on the level of attention.*

**Keywords:** Child, darts, attention

### Giriş

İnsan organizmasının evreni tanıma, anlama çabası doğum öncesi dönemde başlar ve yaşamı boyunca devam eder. Bu amaçla birey içerisinde yaşadığı ortama uyum sağlayabilmek için, önce kendini ardından dış dünyadaki yerini ve işlevini anlayabilme çabası içerisine girmektedir. Bu süreç içerisinde insan organizması, birden fazla uyarıcı ile karşılaşmakta ve öğrenmek, değerlendirmek, yeni bilgileri sürekli bir biçimde izlemek zorundadır. Ancak insan sınırlı kapasiteye sahip olduğundan dolayı bütün uyarıcılara aynı anda odaklanamaz ve ilgilenemez. Bu sebepten dolayı birden fazla uyarıcıya maruz kalan bireylerin dikkatleri kolaylıkla dağılıbilir (Karaduman, 2004). Harold ve Pashler (1998) 'e göre bir uyarıcı grubunun, diğer uyarıcılara göre organizma tarafından daha iyi algılanabilmesi amacıyla, uyarılma eşiğinin kademeli olarak ve seçici bir şekilde azaltılması işlemine dikkat adı verilmektedir. Bir uyarıcı grubunun diğer uyarıcılara oranla, daha iyi algılanabilmesi için uyarılma eşiğinin kademeli ve seçici bir biçimde azaltılması işlemine dikkat adı verilmektedir. Akın (2016)'a göre dikkat; merkezi sinir sisteminden gelen uyarıların beyin tarafından yukarıdan aşağıya doğru kontrol edilmesiyle çevreden gelen bilginin filtrelenmesi işlemidir. Odaklanma, konsantrasyon, motivasyon ve özellikle dikkat kavramı son zamanlarda insan yaşamında önemli yer tutmaktadır. Dikkati etkileyen birçok sosyo-psikolojik ve bio-fizyolojik etmenler bulunmaktadır. Ancak bu

unsurların başında motivasyon, ilgi, zekâ düzeyi, başarısızlığa ilişkin algı düzeyi, algı ve belleğin işleyiş biçimi, ebeveyn tutumları gibi faktörler yer almaktadır (Özdoğan, Ak & Soyutürk, 2005). Dikkat; seçici, yoğunlaşmış, bölünmüş, sürekli (sürdürülebilir), değişken ve dağınık dikkat olmak üzere 6 grupta toplanmaktadır. Dikkatin gelişmesi insan organizmasının belirli bir şeye yoğunlaşması ve konsantre olması ile sağlanmaktadır.

Kişinin algı düzeyini belirleyen İrâdi Dikkat ve kişinin dikkatini belli bir noktaya toplayabilme yeteneği olan Spontan Dikkat, sportif açıdan dikkatin iki ayrı bölümde incelenmesini olası kılar (Yapıcı, 2020).

Sportif bir etkinlik esnasında meydana gelen yoğunlaşma, sporcunun dikkat etme performansına olumlu yönde etki etmektedir (Argan & Katırcı, 2008). Nideffer (1993)'e göre sportif bir etkinlik esnasında organizmanın düşünce süreçlerini etkili bir biçimde denetlenmesi ve verilen göreve odaklanabilme yeteneğini sporda başarı ve yüksek düzeyde performansın sağlanabilmesi amacıyla olmazsa olmaz bir özellik olarak görülmektedir.

Dart dünyadaki spor branşları arasında yeni yeni yaygınlaşmaya başlayan ve popüleritesi günden güne hızlı bir biçimde artış gösteren spor branşdır. Dart; koordinasyon ve denge gibi faktörlerin (Öztürk, 2019), yanında dikkatinde etkili olduğu hedef sporudur. Dart; numaralandırılmış çemberlerden oluşan nişan tahtasına (dart) küçük okların isabet ettirilmesi ile puan kazanmaya dayalı bir oyundur (Şahin, 2006). Bu branşta atışların yapıldığı dart tahtasında bulunan sayı dilimlerinin yerleşimi göz önünde bulundurulduğunda, atışta yapılan en küçük bir hata yada dikkatsizlik sonucu, istenilen sayılar toplanamamaktadır. Bu nedenle, bireyin dikkat düzeyi dart sporunda sergilemiş olduğu performansına etki etmektedir. Spor bilimlerinde, dart sporu uygulaması ile dikkat gelişimi üzerine bir çalışma bulunmamaktadır. Bu durumda ise bu çalışma, dart sporunun dikkat düzeyine etkilerini araştırması sebebiyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu konu üzerine yapılacak olan çalışmalara ışık tutması çalışmanın önemini göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, dart sporu yapan 9-13 yaş grubu çocukların dikkat gelişimine katkısının olup olmadığını, eğer katkısı varsa ne düzeyde katkısı olduğunu incelemesidir. Bu amaç doğrultusunda;

1. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testlerinden aldıkları skorlar karşılaştırıldığında skorlar arasında farklılık var mıdır?

2. Deney grubunun ön test ve son test bölümlerinden aldıkları skorlar arasında farklılık var mıdır?

3. Deney grubunun süre, testin aşamalarına ait son test skor ve hata sayılarının cinsiyet değişkenine göre aralarında farklılık var mıdır?

4. Deney grubunun süre, testin aşamalarına ait son test skor ve hata sayılarının yaş ve sınıf değişkenine göre aralarında farklılık var mıdır?

## **Yöntem**

Araştırma kapsamında, Ortaokulda öğrenim gören 9-13 yaş arası hiçbir spor branşı ile uğraşmayan (sedanter) öğrencilere dart sporu uygulanarak verilen eğitimlerde, öğrencilerin dikkat seviyeleri üzerine bir etkisinin olup olmadığının ortaya koyulması amacıyla yapılmıştır. Deneysel desen modeli kullanılarak yapılan bu çalışmada, ön test-son test kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Özmen (2015)'e göre sistematik bir yöntem kullanmak amacıyla belirli bir müdahalenin kontrol altına almış olan koşul ve şartlardan belirli bir problemin çözülmesinde ne derecede etkili olacağının gösterilmesi amacıyla deneysel araştırmalar kullanılmaktadır. Deneysel araştırma kapsamında kullanılacak birden fazla deneysel desen bulunmaktadır. Ancak uygulama aşamasında genellikle deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere en az iki grubun yer aldığı uygulamalar tercih edilmektedir. Deney grubu, etkisi belirlenmeye çalışan ve uygulamaya maruz bırakılan grup olarak adlandırılırken, kontrol grubu ise yalnızca verilerin toplanması amacıyla oluşturulan gruptur. Deney ve kontrol grubuna uygulama aşamasında ön test uygulanmaktadır. Deney grubu deneysel olarak bir müdahalede bulunulurken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamaktadır. Karasar (2002)'a göre uygulamanın gerçekleştirilmesinden sonra deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam iki gruba son test yapılarak elde edilen veriler ile istatistiki analizler ile gruplar arası karşılaştırmalar yapılmaktadır.

## **Çalışma Grubu**

Çalışmada; 2018/2019 Öğretim yılı ikinci dönem başında Ankara İli Yeni Mahalle İlçesinde bulunan, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Özel Aziziye Ortaokulunda öğrenim gören 9-13 yaş arası spor yapmayan (sedanter) rastgele seçilmiş 60 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Daha sonra çalışma grubundaki toplam 60 öğrenci yansız atama yapılarak ikiye ayrılmış, deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Bourdon dikkat testi aynı okulda öğrenim gören deney grubunda bulunan öğrencilere normal eğitimleri dışında dart 3.kademe antrenörlük belgesine sahip olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Sınıflarına asılan iki dart tahtası ile çalışmalarını sekiz hafta boyunca hafta iki gün; Salı ve Perşembe olmak üzere dart sporu eğitimi verilmiştir. İlk olarak atış tekniği ve kurallar öğretilmiş sonrasında ise uygulamaya geçilmiştir. İlk bir hafta dart oyun kuralları anlatıldı ve atış teknikleri gösterilip öğrencilere atış yaptırıldı, sonraki sekiz hafta boyunca uygulamalı olarak atış çalışılmıştır. Aynı okulda öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir eğitim verilmemiş ve normal eğitimlerine okulda devam edilmiştir. Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan gerekli izinler ile çalışmalar yapılmıştır. Sekiz haftanın sonuna gelindiğinde son uygulama olarak hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilere Bourdon dikkat testi tekrar uygulanmıştır.



## Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırma kapsamında, deney (dart eğitimi alan) ve kontrol grubunda (dart eğitimi almayan) öğrencilerin dikkat seviyelerinin ölçülmesi amacıyla her iki gruba da için Bourdon dikkat testi uygulanmıştır.

### Bourdon Dikkat Testi

Benjamin Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilen Bourdon dikkat testinin birinci formunda karışık bir biçimde yer alan kitap harfleri içerisinde belirli olan harflerin bulunup işaretlenmesini içerirken, ikinci formunda ise karışık olarak verilen şekiller arasından belirlenen şeklin bulunması ve işaretlenmesini içermektedir. Bourdon dikkat testinde gerekli olan organizmanın kesintisiz dikkat yönelimidir.

Dart sporunun dikkat düzeyine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada Bourdon dikkat testinin harf formu kullanılmıştır.

Çocuğun dikkat gücünü ölçen bu testte, bir sayfa üzerinde rastgele dizilmiş harfler verilmektedir. Her sayfada 20 satır olacak şekilde harfler belli ve düzenli aralıklarla sayfaya dizilmiştir. Sayfadaki tüm harflerin sayısı bilinmektedir. Örnek olarak hazırlanmış olan arka sayfadaki testte a harfinden 150 tane, g harfinden 75 tane, b harfinden 50 tane ve d harfinden 25 tane bulunmaktadır.

Bourdon dikkat testinin denemesi 10-20 yaş arasında yer alan bireylere uygulanmaktadır. Bu teste sayfanın önceden belirlenmiş süresi bulunmaktadır. Bourdon dikkat testinde yer alan her bir bölüm için Lise düzeyinde yer alan çocuklara 2 dakika Ortaokul düzeyinde yer alan çocuklar içinse 3 dakika verilmektedir.

Dart sporunun dikkat düzeyine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada Bourdon dikkat testin uygulanmasında aşağıdaki yol izlenmiştir;

Katılımcıların önlerinde bulunan sayfa üzerindeki tüm a, b, d ve g harflerinin altlarını kalem yardımı ile işaretlemeleri ve satırı incelerken sadece bir harfi işaretlemeleri istenmiştir.

Katılımcıların testi iyi bir şekilde öğrenebilmesi amacıyla, iki satır üzerinde yer alan harfler tahtaya yazılarak deneme yapılmış ve ardından asıl deneme aşamasına geçilmiştir. Yapılan denemelerden sonra denemelerin değerlendirilmesi için çizgilerin sayımı işlemi gerçekleştirilmiştir.

Denemeden sonra denemenin değerlendirilmesi için çizgilerin sayımı yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Dart sporunun dikkat düzeyine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin yüzde ve frekans tabloları özetlenerek verilmiş ve ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılırken, ikiden fazla gruplarında

karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Ayrıca çalışma grubu içindeki öğrencilere ön test ve son test karşılaştırmaları için, paired samples t testi kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubu olmak üzere 2 kategoriye ayrılan çalışma grubuna ilişkin veriler şu şekildedir;

Deney grubunun %25 (n=15) erkek katılımcılardan, %25 (n=15) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Kontrol grubu ise; %25 (n=15) erkek katılımcılardan, %25 (n=15) kadın, toplamda 30 kadın 30 erkek oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun yaş ve sınıf dağılımlarına ilişkin veriler şu şekildedir;

Çalışmanın deney ve kontrol grubunu 11 yaşında (n=13), 12 yaşında (n=25), 13 yaşında (n=22) deney ve kontrol grubu sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, 6. sınıfta (n=13), 7. sınıfta (n=25), 13, 8. sınıfta (n=22) toplamda 60 katılımcı oluşturmaktadır.

### “Deney ve Kontrol Grubu Test Bölümleri Son Test Skorları Arasında Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular;

Tablo 1.

*Deney ve Kontrol Grubu Test Bölümleri Son Test Skorları Karşılaştırılması*

	Ortalama	N	Ss	t	df	p
Kontrol grubu bölüm 1 son test skor	36,33	30	2,70			
Deney grubu bölüm 1 son test skor	38,43	30	2,17	-3.75	29	0.00
Kontrol grubu bölüm 2 son test skor	34.53	30	2,35			
Deney grubu bölüm 2 son test skor	36,53	30	2,12	-3.37	29	0.00
Kontrol grubu bölüm 3 son test skor	28,33	30	10,01			
Deney grubu bölüm 3 son test skor	35,37	30	4,56	-3.28	29	0.00

P<0.05

Tablo 1 'de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının testin her üç aşaması son test skorları karşılaştırılmasında testin her üç aşamasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.( $p<0.05$ ).

**“Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Bölümlerinden Aldıkları Skorlar Arasında Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular;**

Tablo 2.

*Deney Grubunun Test Bölümlerinden Aldıkları Skorların Ön Test ve Son Test Karşılaştırılması*

	Ortalama	N	Ss	t	df	p
Deney grubu bölüm 1 ön test skor	36,93	30	2,75			
Deney grubu bölüm 1 son test skor	38,43	30	2,17	-3,64	29	0.00
Deney grubu bölüm 2 ön test skor	35,1	30	3,06			
Deney grubu bölüm 2 son test skor	36,53	30	2,12	-3,13	29	0.00
Deney grubu bölüm 3 ön test skor	28,2	30	11,18			
Deney grubu bölüm 3 son test skor	35,37	30	4,56	-4,21	29	0.00

$P<0.05$

Tablo 2.'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan katılımcıların deney bölümünün tüm aşamaları (1,2,3) ön test ve son test skor ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Buna göre, her 3 aşamada da son test skor ortalamalarının ön test skor ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir.

**“Deney Grubunun Süre, Testin Aşamalarına Ait Son Test Skor Ve Hata Sayılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aralarında Farklılık Var Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular;**

Tablo 3.

*Deney Grubunun Süre, Testin Aşamalarına Ait Son Test Skor ve Hata Sayılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Deney grubu son test süre	Erkek	15	3,46	0,83	1,21	0.23
	Kadın	15	3,06	0,96		
Deney grubu bölüm 1 son test skor	Erkek	15	38,2	2	-0.58	0.56
	Kadın	15	38,67	2,32		
Deney grubu bölüm 1 son test hata sayısı	Erkek	15	0,73	0,79	1.00	0.32
	Kadın	15	0,47	0,64		
Deney grubu bölüm 2 son test skor	Erkek	15	36,53	1,68	0.00	1.00
	Kadın	15	36,53	2,56		
Deney grubu bölüm 2 son test hata sayısı	Erkek	15	1,27	1,22	1,41	0.16
	Kadın	15	0,73	0,79		
Deney grubu bölüm 3 son test skor	Erkek	15	35,67	5,02	0.35	0.72
	Kadın	15	35,07	4,20		
Deney grubu bölüm 3 son test hata sayısı	Erkek	15	1,20	1,26	0.85	0.40
	Kadın	15	0,87	0,83		

$P < 0.05$

Tablo 3.'te görüldüğü gibi deney grubu son test süre ortalaması, testin aşamalarına ait son test skor ortalamaları ve hata sayıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değişmemektedir ( $p > 0.05$ ).

**“Deney Grubunun Süre, Testin Aşamalarına Ait Son Test Skor ve Hata Sayılarının Yaş ve Sınıf Değişkenine Göre Aralarında Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular;**

Tablo 4.

*Deney Grubunun Süre, Testin Aşamalarına Ait Son Test Skor ve Hata Sayılarının Yaş ve sınıf Değişkenine Göre Değişimi*

	Yaş ve Sınıf	Ortalama	Ss	F	p
Deney grubu son test süre	11 (6.Sınıf)	3,16	1,16	0,41	0,66
	12 (7.sınıf)	3,42	0,64		
	13 (8.sınıf)	3,10	1,10		
Deney grubu bölüm 1 son test skor	11 (6.Sınıf)	38,67	1,36	6,72	0,00
	12 (7.sınıf)	37,21	2,35		
	13 (8.sınıf)	40	1,05		
Deney grubu bölüm 1 son test hata sayısı	11 (6.Sınıf)	0,83	0,75	1,38	0,26
	12 (7.sınıf)	0,71	0,82		
	13 (8.sınıf)	0,30	0,48		
Deney grubu bölüm 2 son test skor	11 (6.Sınıf)	36,17	1,32	3,11	0,06
	12 (7.sınıf)	35,79	2,48		
	13 (8.sınıf)	37,80	1,39		
Deney grubu bölüm 2 son test hata sayısı	11 (6.Sınıf)	1,50	1,37	2,08	0,14
	12 (7.sınıf)	1,14	1,02		
	13 (8.sınıf)	0,50	0,70		
Deney grubu bölüm 3 son test skor	11 (6.Sınıf)	34	7,15	1,44	0,25
	12 (7.sınıf)	36,86	2,53		
	13 (8.sınıf)	34,10	4,77		
Deney grubu bölüm 3 son test hata sayısı	11 (6.Sınıf)	0,83	0,98	3,08	0,06
	12 (7.sınıf)	1,50	1,16		
	13 (8.sınıf)	0,50	0,70		

$P < 0.05$

Tablo 4.'te görüldüğü gibi, deney grubu son test süre ortalaması, deney grubu bölüm 1, bölüm 2, bölüm 3 son test hata sayıları, deney grubu bölüm 2 ve bölüm 3 son test skorları yaş ve sınıf değişkenine göre anlamlı olarak değişmemektedir

( $p>0.05$ ). Ancak 1. son test skor ortalamasına bakıldığında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 13 yaş (8.Sınıf) grubunda olan katılımcıların 1. son test skor ortalamaları, 11 (6.sınıf) ve 12 (7.sınıf) yaş ve sınıf grubunda olan katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dart sporunun dikkat düzeyine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada;

Tablo 1. 'de görüldüğü gibi kontrol ve deney grubuna katılanların testin her üç aşaması için son test hata sayıları karşılaştırıldığında kontrol ve deney grubu katılımcılarının testin birinci aşaması için son test hata sayıları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre, deney grubunda bulunanların testin birinci aşamasında son test hata sayıları kontrol grubunda bulunanlardan anlamlı olarak düşük çıkmıştır. Çalışmanın bir diğer önemli göstergesi olarak dart eğitimi alan bireylerin dikkat düzeylerini dart eğitimi almayan bireylere göre anlamlı olarak farklılık göstermesi dart sporunun bireylerin dikkat seviyelerinde olumlu yöndeki gelişim etkisidir.

Tablo 2. 'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan katılımcıların dikkat testinin tüm aşamalarında ön test ve son test skor ortalamaları arasında incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre, her 3 aşamada da son test skor ortalamalarının ön test skor ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmekte olup yapılan dikkat çalışmasının deney grubundaki katılımcıların dikkat düzeylerini olumlu yönde geliştirdiği ve dart sporunun dikkat gelişimleri üzerinde olumlu etkileri gözlemlenmiştir

Akcınlı (2005) tarafında sekiz yaş grubu çocuklarda hareket eğitimi ile dikkat ve hafıza gelişiminin ilişkisinin incelendiği bir araştırmada sonuç olarak; hareket eğitiminin hafıza gelişimi üzerinde pozitif yönde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine başka bir çalışmada üniversiteli sporcu ve sporcu olmayan (sedanter) öğrencilerin dikkat seviyeleri karşılaştırılmış spor yapan öğrencilerin yapmayanlara göre daha dikkatli olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 1990). İlköğretim seviyesindeki öğrencilerin düzenli yapılan spor uygulamalarının ile dikkat üzerine etkisinin araştırılması amaçlı yapılan bir çalışmada; spor yapan öğrencilerin sedanter öğrencilere oranla %83 daha dikkatli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Adsız, 2010). Profesyonel bayan kayakçılarda dikkat odağı" isimli çalışmada, İtalyan Ulusal Kadın Kayak Takımı 5 üst düzey kayakçı ve 10 kontrol katılımcı üzerinde dikkat yeteneği araştırılmıştır. Sonuç olarak kayakçıların odaklanmada daha istekli ve hızlı olduğunu göstermiştir (Turatto, Benso & Umilta, 1998). Yukarıdaki çalışmaların bulguları yaptığımız çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 3. 'te görüldüğü gibi deney grubu son test süre ortalaması, testin aşamalarına ait son test skor ortalamaları ve hata sayıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Karaduman (2004) tarafında dikkat

toplama eğitim programının ilköğretim 4 ve 5 sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisinin incelendiği araştırmada sonuç olarak; dikkat toplama eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin dikkat toplama seviyelerine pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmış ancak cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karaduman (2004) tarafından ulaşılan sonuçlar ile yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Yapıcı (2020) Hemsball oyun beceri gelişim programının Bourdon Dikkat Testi ile belirlenen dikkat düzeyleri üzerindeki etkisi Bourdon Dikkat Testi ile incelemiştir. Yapıcı (2020) tarafından yapılan araştırmada sonuç olarak; deney grubunda yer alan kız öğrencilerinde ön test hata sayıları ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapıcı (2020) tarafından yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuç ile yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.'te görüldüğü gibi deney grubu son test süre ortalaması, Deney Grubu bölüm 1, bölüm 2, bölüm 3 son test hata sayıları, deney grubu bölüm 2 ve bölüm 3 son test skorları yaş ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Fakat 1. son test skor ortalamasına bakıldığında yaş ve sınıf grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 13 yaş grubunda olan katılımcıların 1. son test skor ortalamaları, 11 ve 12 yaş grubunda olan katılımcılardan daha yüksek bulunurken, 8.sınıfta okuyan katılımcıların 1. son test skor ortalamaları, 6 ve 7. sınıfta okuyan katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur ( $p<0.05$ ). İlköğretim öğrencilerine piyano eğitimini verilmiş dikkat toplama yetisine etkisi araştırılmıştır. İlköğretim öğrencilerinde piyano eğitiminin dikkat toplamaya olumlu yönde etkisi bulunduğunu saptamıştır (Demirova, 2008).

Ceccato, Passmore ve Lee; golf sporu ile uğraşan bireylerin dikkat odağı talimatlarının etkisi ile ilgili yapılmış olan araştırmada sonuç olarak; iyi düzeyde ve becerikli olan golf sporcularının iç dikkat odağı talimatları ile dış dikkat odağı talimatlarında çok daha iyi performans sergilerken, düşük becerikli golf sporcularının aksine iç dikkat odağı talimatları ile çok daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. (Ceccato, Passmore & Lee, 2003).

Düzenli yapılan sporun çocuklarda dikkat gelişimi üzerine etkisinin incelenmiş olduğu araştırmaların sonuçları ile bu çalışmada bizim elde ettiğimiz sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir.

Yapılan bu araştırmada sonuç olarak;

Deney grubunun ön test ve son test bölümlerinden aldıkları skorlar arasındaki farklılık incelendiğinde; her üç bölümde de son test skor ortalamalarının ön test skor ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu test bölümleri son test skorları arasında farklılık incelendiğinde; testin her üç aşaması son test skorları karşılaştırılmasında testin her üç aşamasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dart sporunun dikkat düzeyine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular hareketle öğrencilerin dikkat seviyeleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Araştırmamızdan elde ettiğimiz bulgular neticesinde cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğrencilerin dikkat seviyelerinde herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Deney grubunun süre, testin aşamalarına ait son test skor ve hata sayılarının yaş ve sınıf değişkenine göre değişimi incelendiğinde sınıf 8. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre dikkat seviyesinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

### **Öneriler**

9-13 yaş grubundaki öğrencilere dart sporunun dikkat düzeylerine olumlu etkilerinden dolayı, yapılan bu ve benzeri çalışmaların verilerinin velilere aktarılması ve bu spora desteklerinin artırılması sağlanabilir.

Bu çalışma daha uygun ve donanımlı dart salonlarında uygulanması ile çalışmaya katılan öğrencileri daha fazla motive edeceğinden daha fazla fayda sağlayabilir.

Yaş ve fizyolojik durumlar daha fazla dikkate alınarak antrenmanların yoğunluğu ve çalışmalar daha kapsamlı programlanmalıdır.

Dart sporunun Milli Eğitim Bakanlığı ders müfredatında yer alması önerilmektedir.

Dart sporunun çocukların ve gençlerin diğer psikososyal faktörlerle araştırılması bir öneri konusudur.

Çalışmanın daha geniş örneklem grupları ile yapılması önerilmektedir.

Öğretmen, veli, okul yöneticisi gibi eğitimde pay sahibi olan kişilerin spor eğitimi ve sporun diğer derslerle ilişkisi konusunda bilinçlendirilmesi sağlanabilir. Dikkat üzerinde büyük bir etkisi olan dart sporunun, bireylere hizmet içi eğitim ve farkındalık programları aracılığıyla kazandırılması önerilmektedir.

Odaklanmış dikkat becerisi gerektiren sporlarda, sporcuların odaklanma noktalarının belirlenmesi ve bu noktaların performans üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

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



## Kaynakça

- Adsız, E. (2010). *İlköğretim Çağındaki Öğrencilerde Düzenli Yapılan Sporun Dikkat Üzerine Etkisinin Araştırılması*. (Tez No. 298898) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akcınlı, N. (2005). *Sekiz Yaş Grubu Çocuklarda Hareket Eğitimi ile Dikkat ve Hafıza Gelişiminin İlişkisi*, (Tez No. 164218) [Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akın, S. (2016). *Elit Düzey Kadın Basketbolcularda Odaklanmış Dikkat Becerilerinin İncelenmesi / Elite Level Female Basketball Players in The Skills of Focused Attention* (Tez No. 431616) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Argan M. & Katarci, H. (2008). *Spor Pazarlaması*. Nobel Yayınevi.
- Ceccato N. P., Passmore, S. R. & Lee, T. D. (2003). Effects Of Focus of Attention Depend on Golfers' Skill, *Journal of Sports Sciences*, 21, 593–600.
- Demirova, G. (2008). *Piyano Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Dikkat Toplama Yetisine Etkisi* (Tez No. 234235) [Doktora Tezi Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Harold E. & Pashler (1998). *The Psychology of Attention*, Hove.
- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4 ve 5 Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi* (Tez No. 205199) [Doktora Tezi Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın.
- Nideffer, R. M. (1993), Concentration and Attention Control Training. In: Williams, J.M. (Ed.), *Applied Sport Psychology Personal Growth to Peak Performance*, P.243-261. California: Mayfield Publishing Company.
- Özdemir, M. Y. (1990). *Üniversiteli Sporcu ve Sporcu Olmayan Öğrencilerin Dikkat Seviyelerinin Araştırılması*, (Tez No. 14903) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdoğan, B. & Ak, A., Soyutürk, M. (2005). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite / Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Öğretmen El Kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özmen, H. (2015). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Metin, M. (Ed.). *Araştırma ve Temel Özellikleri* S.9-11. Pegem Akademi.
- Öztürk, S. E. (2019). *Dart Sporcularının Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Performansa Etkisinin İncelenmesi* (Tez No. 559258) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şahin, H.M. (2006) *Beden Eğitimi ve Spor Sözlüğü*. Morpa.
- Turatto, Benso, & Umilta. (1998) Focusing of Attention in Professional Women Skiers. *International Journal of Sport Psychology*, 199(30), 339-349.
- Yapıcı, F. E. (2020). *Hemsball Oyun Becerilerinin Ortaokul Öğrencilerinin Dikkat Düzeylerine Etkisi / Hemsball Skills in Play of Secondary Student Effect on Levels of Attention* (Tez No. 607924) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### **Extended Abstract**

The human organism's effort to know and understand the universe begins in the prenatal period and continues throughout his life. For this purpose, in order to adapt to the environment in which the individual lives, firstly, he tries to understand himself and his place and function in the outside world. In this process, the human organism encounters more than one stimulus and has to learn, evaluate, and constantly monitor new information. However, human beings cannot focus and deal with all stimuli at the same time due to their limited capacity. For this reason, individuals who are exposed to more than one stimulus can be easily distracted (Karaduman, 2004). The process of gradually and selectively decreasing the arousal threshold so that a stimulus group can be perceived better than other stimulants is called attention (Harold & Pashler, 1998). According to Akın (2016), attention; It is the process of filtering information from the environment by controlling stimuli from the central nervous system from top to bottom by the brain. Focus, concentration, motivation and especially the concept of attention have taken an important place in human life lately. There are many socio-psychological and bio-physiological factors affecting attention. However, motivation, interest, intelligence level, perception level of failure, perception and memory functioning, parental attitudes, physical stimuli (sleep, fatigue, nutrition, heat, light, etc.) , 2005). In addition to these, environmental stimuli have an important place among the factors affecting attention. Attention; It is divided into 6 groups as selective, concentrated, divided, continuous (sustainable), variable and diffuse attention. The development of attention is provided by the concentration and concentration of the human organism on a certain thing.

Voluntary Attention, which determines the level of perception of a person, and Spontaneous Attention, which is the ability to concentrate one's attention to a certain point, make it possible to examine attention in two separate parts in terms of sports (Yapıcı, 2020).

The concentration that occurs during a sportive activity positively affects the attention performance of the athlete (Argan & Katurcı, 2008). According to Nideffer (1993), the ability to control the thought processes of the organism effectively and to concentrate on the given task during a sportive activity is an indispensable feature for achieving high level performance and success in sports. Attention and decision-making strategies are two important factors for athletes and coaches in the best way to display the performance in sports. In both skills, there is a rapid processing of information. For this reason, attention and decision-making strategies are very important in displaying sportive skills (Çağlar & Koruç, 2006).

Dart is a sports branch that has just started to become widespread among the sports branches of the world and whose popularity is increasing rapidly day by day. Darts; It is the target sport in which factors such as coordination and balance (Öztürk, 2019) are also effective in attention. Darts; It is a game based on earning points by hitting small arrows on the aiming board (dart) consisting of numbered circles (Şahin, 2006).

Considering the placement of the number slices on the dartboard where the shots are made in this branch, the desired numbers cannot be collected as a result of the slightest mistake or carelessness in the shot. Therefore, the attention level of the individual affects his / her performance in dart sport. In sports sciences, there is no study on the development of attention with the application of darts. In this context, this study differs from other studies because it investigates the effects of dart sport on attention level. It is important to shed light on the work to be done on this subject. The aim of this study is to examine whether it contributes to the attention development of 9-13 age group children who play darts, and if so, to what extent.

## Türkçe Eğitiminde Ana Fikir Öğretimine İlişkin Bir İnceleme

Pınar Kanık Uysal\*, Emel Bayrak Özmutlu\*\*

Makale Geliş Tarihi: 03/01/2022

Makale Kabul Tarihi: 17/10/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1052948

### Öz

*Bu araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ana fikir öğretimi süreci deneyimlerine yönelik çok yönlü bir betimleme ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna eş sayıda kadın ve erkekte oluşan toplam 24 Türkçe ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Analizler 380 vivo kod ile etiketlenmiş inanç ifadesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların tamamının ana fikre kavramsal düzeyde uzlaşımsal tanımlar getirdiği buna karşın kavramı öğretim ya da beceri odaklı bir yaklaşım temelinde ele almadıkları görülmüştür. Katılımcıların tamamı ana fikir öğretiminde güçlük yaşamaktadırlar. Güçlüklerin kaynağı olarak ise konu alanının soyutluğunu, öğretmen eğitimini ve öğrencilerin ön öğrenmelerini göstermişlerdir. Katılımcıların ana fikir öğretiminde istenilen öğrenme çıktıları ile sonuçlanan özelleşmiş ve uzlaşmış öğretim yollarını bulamadıkları ve çoğunlukla doğrudan öğretime dayalı ve taktiksel etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.*


**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, ana fikir öğretimi, düşünme becerileri, Türkçe Dersi Öğretim Programı


## An Examination of Main Idea Teaching in Turkish Education

### Abstract

*This research aims to present a multifaceted description of Turkish and classroom teachers' experiences of the main idea teaching process. The research was carried out with a basic qualitative research method. The study group of the research was determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. For this purpose, a total of 24 Turkish and classroom teachers, consisting of equal numbers of men and women, participated in the study group of the research. Analyses were performed on belief statements labeled with 380 in vivo codes. An intensive and detailed analysis process consisting of four stages was followed in the research. In the study, it was seen that all of the participants gave conventional definitions of the main idea at the conceptual level, but that they did not address the concept on the basis of a teaching- or skill-oriented approach. All of the participants had difficulties in teaching the main idea. It was observed that the participants mostly included activities based on direct instruction when teaching the main idea.*

**Keywords:** Turkish teaching, main idea teaching, thinking skills, Turkish Course Curriculum

\* Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Ordu, Türkiye, [pinaruysal32@gmail.com](mailto:pinaruysal32@gmail.com), ORCID: 0000-0003-1208-9535 

\*\* Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ordu, Türkiye, [emelbayrakozmutlu@gmail.com](mailto:emelbayrakozmutlu@gmail.com) ORCID: 0000-0002-1222-3557 

**Kaynak Gösterme:** Kanık Uysal, P., & Bayrak Özmutlu, E. (2022). Türkçe eğitiminde ana fikir öğretimine ilişkin bir inceleme, 17(36), 1336-1367.

## Giriş

Akademik başarı için kilit rol oynayan okuduğunu anlama, öğrenme ve eğitimin dışında e-posta, mesajlaşma ve insanların günlük olarak kullandığı sayısız web uygulaması gibi sosyal aktiviteler için de gereklidir (Oakhill vd., 2019). Bilginin ve bilgiye ulaşım hızının arttığı çağdaş yaşamda bilginin güvenirliliğini sorgulayabilen, önemli ile önemsizi ayırt ederek okunan bilgilerin özünü kavrayabilen iyi okuyuculara ihtiyaç duyulmaktadır. Okuduğunu anlama; kelime bilgisi, çıkarım yapma becerileri, metin yapısı farkındalığı ve metnin “özünü” anlama gibi birçok beceriyi içeren karmaşık bir yapıya sahiptir (Williams, 2018). Bu karmaşık yapının önemli bileşenlerinden biri olan okunanın özünü anlama ise bir metnin ana fikrini bulma diğer bir deyişle ana fikri anlama yeteneğidir. Ana fikir, metinde anlatılan her şeyi genel olarak kapsayan ancak ayrıntıları içermeyen bir yapıya sahiptir. Metinde verilen ayrıntılar, ana fikri desteklemek için yazar tarafından kurgulanan yardımcı düşüncelerdir. İyi bir okuyucudan bu ayrıntıların hangi amaca hizmet etmek için yazıldığını fark etmesi, parçaların birleştiği ortak noktayı tespit ederek ana fikre ulaşabilmesi beklenmektedir.

Metindeki iletiyi doğru bir şekilde çıkarabilmek ve yazarın vermek istediği mesajı kavrayabilmek gelişmiş bir okuma ve anlama becerisi gerektirmektedir. İyi bir okuyucudan beklenen okuduğu metnin yazılma amacını, temel fikrini veya metnin özünü keşfetmesidir (Kusdemir & Katrancı, 2016). Metnin ana fikrini kavramak; okuyucunun metinde geçen olayları ve fikirleri açıklamasını, metnin genel yapısını tanımlamasını, metinlerarası ilişki kurabilmesini ve metni özetleyebilmesini desteklemektedir (Kathleen, 2015). Okuduğunu anlamının geliştirilmesinde kritik bir unsur olarak tanımlanan (Goldman, 2012; Vaughn vd., 2011) bu becerinin okunan metnin anlaşılması ve özetlenmesinde anahtar rol üstlendiği kabul edilmekte ancak bu becerinin öğretimi için özel bir çaba sarf edilmemektedir. Öğrencilere metindeki en önemli fikri bulmalarını söylemekten öteye geçilmemekte ve öğrencilere bunu nasıl yapacakları gösterilmemektedir (Williams, 2006). Bu becerinin gerçekleşmesi için gerekli olan bilişsel alt yapı hazırlanmadan öğrencilerden metindeki ana fikri tespit etmesi istenmektedir. Bu durum öğrencilerin bilişsel destekten mahrum kalmasına ve onlar için sürecin daha da karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Hâlbuki çoğu metnin ana fikrini belirlemek basit bir iş değildir (Van den Broek vd., 2003) ve ana fikir belirleme öğrencilerin tek başına üstesinden gelemeyecekleri kadar zor bir anlama becerisidir (Chang & Ku, 2014; Williams, 2006, 2018). Araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda güçlükler yaşadığını özellikle de ana fikir belirleme noktasında zorlandığını göstermektedir (Çetinkaya vd., 2013; İltter, 2018; Kathleen, 2015; Kırmık, 2017; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Özdemir & Kıroğlu, 2019). Çetinkaya ve diğerlerinin (2013) çalışmasında; beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma başarıları incelenmiş ve öğrencilerin ana fikri belirlemede büyük ölçüde başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin ana fikri

bulma konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Brown ve Day (1983) tarafından yürütülen araştırmada ilkokul, ortaokul, lise ve hatta üniversite öğrencilerinin metindeki ana fikirleri belirlemede zorlandıkları tespit edilmiştir. Eser'in (2017) araştırmasında da üniversite 3. sınıf düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının konu ve ana fikri bulmada zorlandıkları hatta duyguya dayalı metinlerde konu ve ana fikri büyük oranda bulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kendi başlarına geliştiremeyecekleri üst düzey becerilerden biri olarak kabul edilen (Çetinkaya vd., 2013) ana fikir bulma becerisi metindeki ilk cümleyi, son cümleyi okumaktan veya tahmin etmekten daha fazlasını gerektirmektedir. Yazarın sunduğu tüm ayrıntılardan ortak fikirleri sentezlemek, ayrıntıları hatırlamaktan daha üst düzey bir beceridir ve bu düzeyde bir analiz okuyucunun ana fikrin nasıl oluşturulduğuna dikkat etmesini gerektirmektedir (Kathleen, 2015). Bu nedenle de ana fikir belirlemenin karmaşıklığı ve zorluğu göz ardı edilmeyerek (Stevens vd., 2018) bu becerinin kazandırılması için öğrencilere planlı bir öğretim yapılması, öğrencilerin ilkokuldan itibaren öğretmenleri ve ders kitapları tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaç öğretmenlerin ana fikir belirleme becerisinin nasıl kazandırılacağı ile ilgili bilgi ve stratejilere hâkim olmasını, ders kitaplarının da öğrencileri destekleyici nitelikte hazırlanmasını gerektirmektedir. Ancak Türkçe ders kitapları ve öğretim programlarında bu stratejinin öğretimine yönelik açıklamalar ve etkinlikler bulunmamaktadır. Kitaplarda aynı soru ve etkinlik kalıpları sürekli tekrarlanmakta, bu becerinin geliştirilmesi adına öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik edebilecek herhangi bir strateji öğretimine yer verilmemektedir. Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal (2021) ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretim sürecinin adımları ve gerekliliklerine yönelik hiçbir yönlendirme ya da aşamalandırma içermediğini; Brown ve Day (1983) ders programlarında ana fikir öğretimi sırasında öğretmene yardımcı olacak bir yöntem bulunmadığını, Afflerbach ve Walker (1992) okuma programlarında ana fikir stratejisi öğretimine yer vermediğini belirtmektedir. Beerwinkle, Owens ve Hudson (2020) çoğu ders kitabında anlama becerilerinin ve stratejilerinin ele alınmadığını, bununla birlikte ders kitaplarının genellikle metin yapısı, ana fikir ve özet gibi okuduğunu anlama stratejilerine yer verdiğini ancak öğrencilere nadiren bu stratejilerin rehberli uygulamaları için yeterli zaman sağlandığını belirtmektedir. Kaya (2021) tarafından yürütülen çalışmada da öğrencileri sürece hazırlamak için ders kitaplarında herhangi bir yönlendirici bilgi, etkinlik ve yönerge bulunmadığı tespit edilmiş, kitapların öğrencilerin ana fikir bulma becerisini geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırmalar öğrencilerin öğretim programları, ders kitapları ve öğretmenlerinden yeteri kadar destek alamadıklarını göstermektedir.

Derslerde yürütülen etkinlik planlamaları yapılırken göz önünde bulundurulması gereken önemli unsurlardan biri ana fikir öğretim sürecinin hangi düşünme becerilerini geliştireceği ve bu becerinin nasıl ölçülüp değerlendirileceğiyle ilgilidir. Öğretmenlerin ders planlamalarını yaparken ana fikir belirleme görevini hangi tür, zorluk ve yapıdaki metinler ve hangi soru türleriyle değerlendireceklerine karar

vermeleri gerekmektedir. Bu seçimler öğretmenin öğrencilerinin hangi düşünme becerilerini harekete geçirmek istediğiyle doğrudan ilişkilidir ve tercihleri buna bağlı olarak değişecektir. Öğrencisinin hatırlama ya da anlama düzeyindeki bilişsel süreçlerini değerlendirmek isteyen bir öğretmen çoğunlukla çoktan seçmeli soru maddelerini tercih edebilecekken, öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmek isteyen bir öğretmen açık uçlu ve gerekçelerin yazılmasını gerektiren soru maddeleri kullanmayı tercih edecektir. Ana fikir belirleme becerisinin bilişsel süreçlerdeki düzeyi; okunan metnin türü, zorluk düzeyi, yapısı, söz varlığı, ana fikrin metinde açık ya da örtük bir şekilde verilmesi, öğrencilerin aşına olduğu bir konuyu işlemesi vb. durumlara göre değişmektedir. Eğer ana fikir cümlesi yazar tarafından metinde açık bir şekilde verilmemiş ise ana fikri tanımlamak için öğrenciler, metni parçalara ayırmak ve parçaların sahip olduğu ortak noktaları ve hangi mesajı desteklediğini görmek zorunda kalmaktadırlar (Brookhart, 2010). Bu durum da ana fikir bulma becerisinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'nin (GBT) (Anderson & Krathwohl, 2001) bilişsel süreç boyutuna göre üst düzey düşünme becerilerinden biri olan çözümlenme düzeyine çıktığını göstermektedir. Ancak bu durum ana fikir metinde açıkça belirtilmediği sürece geçerlidir çünkü metnin içinde doğrudan bulunabilen bir ana fikir üst düzey bilişsel becerilerin sergilenmesini gerektirmemektedir (Başaran, 2019). Metnin içinde doğrudan yer alan ana fikir soruları için "anlama" basamağı, metinde yer almayan ve metnin genelinden okuyucunun çıkarım yapmasını gerektiren sorular "çözümlenme" basamağında değerlendirilebilir. Ana fikir bulma becerisinin üst düzey bir düşünme becerisi olarak değerlendirilebilmesi için metnin farklı bölümlerinden çıkarımlar yapılarak bir genel yargıya varılması gerekmektedir. Bu becerinin taksonomideki yeri, metinde açık ya da örtük bir şekilde verilme durumu ve metnin zorluk düzeyine göre değişmesine rağmen bu önemli detayın göz ardı edildiği ve alanyazında bu becerinin tek bir düzeye sığdırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ana fikir bulma becerisini GBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre anlama basamağında değerlendiren araştırmalar (Aydemir & Çiftçi, 2008; Çeçen & Kurnaz, 2015; İncirkuş, 2018) ile çözümlenme basamağında değerlendiren araştırmalar (Aktaş, 2017; Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019; Güfta & Zorbaz, 2008; Sallabaş & Yılmaz, 2020) olduğu ve araştırmacıların bu konuda ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu durum araştırmacıların ana fikir bulma becerisini kendi araştırma konularına göre ya da kaynak olarak kullandıkları diğer araştırmaların bu beceriyi aldığı düzeye göre kabul ettiklerini ve metin bağlamından bağımsız bir şekilde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu konunun metnin türü, yapısı, zorluk düzeyi, işlediği konu ve metne yönelik hazırlanan soru maddesinden bağımsız bir şekilde düşünülmesi de hem öğretim hem de değerlendirme sürecinde sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır.

Ana fikir belirleme becerisinin düşünme becerileri açısından hangi düzeyde yer aldığının tam olarak tanımlanamamasının yanı sıra bu becerinin öğretiminde; öğretmen rehberliği, strateji öğretimi ve öğretim materyalleri yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Ana fikir öğretimine ilişkin yukarıda özetlenen çok sayıda sorun bulunmasına rağmen alanyazında bu sorunların öğretmenlerin

deneyimleri temel alınarak ele alındığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Aynı zamanda öğretim programlarında ilkökul düzeyinde sınav yapılmaması gerekliliğine rağmen Türkiye’de yürütülen uygulamalarda öğrencilerin ilkökul yıllarında da sınava tâbi tutulduğu ve bu sınavlarda ana fikir sorularına yer verildiği bilinmektedir. Bu soruların öğrenci düzeyine uygunluğu ve sınıf düzeyi farklılaştıkça soru maddelerinin değişip değişmediği de tartışılması gereken bir konu olarak görülmektedir. Okullarda yaşanan bu sorunların öğretmenlerin deneyimleriyle ortaya koyulabilmesi açısından bu araştırma önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ana fikir öğretimi konusunda yaşadıkları sorunları, sorunların kaynağını ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerini; bu kavramı tanımlama ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarını derinlemesine betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcılar ana fikir kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Katılımcılar ana fikrin bilişsel düzeyini nasıl tanımlamaktadırlar?
3. Katılımcılar ana fikir öğretimiyle ilgili sorun yaşamakta mıdır? Eğer sorun yaşıyorlarsa, bu sorunlar nelerdir?
4. Katılımcılara göre ana fikir öğretiminde yaşanan sorunların kaynağı nedir?
5. Katılımcıların ana fikir öğretimi sürecindeki tercihleri nelerdir?
6. Katılımcıların ana fikri ölçme değerlendirme yaklaşımları nasıldır?
7. Katılımcılar ana fikir öğretimine yönelik neler yapmasını önermektedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bir nitel araştırma deseni olan temel nitel çalışmada araştırma olgusunu anlamak, açıklamak ve olguya yönelik temel örüntüleri aramak amaçlanır (Patton, 2014). Temel nitel çalışmada, katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladığı, yapılandırdığı ve deneyimlerine ne anlamlar kattığı ile ilgilenilmektedir. Bu desen aracılığıyla katılımcıların sahip olduğu anlamları açığa çıkararak yorumlamak amaçlanmıştır (Merriam, 2009). Araştırma süresince araştırmacılar öğretmenlerin ana fikir kavramı ve öğretimine yönelik inançlarını (deneyime dayalı çıkarımlardan oluşan bilişsel yapılar) açığa çıkarmış, bu yapıları anlama ve açıklama çabası içinde olmuşlardır. Araştırmacılar ayrıca katılımcıların söz konusu bilişsel yapılarına ilişkin temel örüntülere ulaşmayı amaçlamışlardır. Bu nedenle çalışmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışmada odaklanılan olgu ana fikir kavramı ve öğretimidir.

### Katılımcılar

Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş bir grup ile çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme çalışmada sorularının cevabını alma konusunda zengin veri potansiyeline sahip durumlar üzerinde derinlemesine



çalışma olanağı sunar (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş birtakım ölçütlere sahip bireyler ile çalışma fikrine dayanır. Bu çalışmada ilk ölçüt katılımcı öğretmenlerin Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı mezunu olmasıdır. İkinci ölçüt ise öğretmenlerin en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olması ve sınıf öğretmenlerinin 3 ve 4. sınıf öğretim deneyimine sahip olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin bu sınıf düzeylerinde deneyime sahip olmaları gerekliliği, ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarında ana fikir kazanımlarının 3. sınıftan itibaren yer alıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sayede katılımcıların araştırma kapsamında incelenen olgu ile ilgili deneyim sahibi olmaları sağlanmıştır. Bu ölçütleri sağlayan öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde eş sayıda kadın ve erkek öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarını oluşturan 24 öğretmene yönelik bilgiler görülmektedir.

Tablo 1.

*Katılımcıların Cinsiyet, Branş ve Kıdemleri Temelinde Gösterdiği Dağılımı*

	0-6 yıl		7-12		13-19		20+		Toplam
	T.Ö.	S.Ö.	T.Ö.	S.Ö.	T.Ö.	S.Ö.	T.Ö.	S.Ö.	
Kadın	3	0	4	2	1	1	0	1	12
Erkek	2	1	4	2	2	1	0	0	12
Toplam	5	1	8	4	3	2	0	1	24

Tablo 2’de katılımcılara ait demografik bilgiler görülmektedir.

Tablo 2.

*Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Mezun olduğu fakülte
KT1	Erkek	Türkçe	10 yıl	Eğitim Fakültesi
KT2	Erkek	Türkçe	8 yıl	Eğitim Fakültesi
KT3	Erkek	Türkçe	13 yıl	Eğitim Fakültesi
KT4	Kadın	Türkçe	10 yıl	Eğitim Fakültesi
KT5	Erkek	Türkçe	11 yıl	Eğitim Fakültesi
KT6	Erkek	Türkçe	15 yıl	Eğitim Fakültesi
KT7	Kadın	Türkçe	5 yıl	Eğitim Fakültesi
KT8	Erkek	Türkçe	11 yıl	Eğitim Fakültesi
KT9	Erkek	Türkçe	5 yıl	Eğitim Fakültesi
KT10	Kadın	Türkçe	8 yıl	Eğitim Fakültesi
KT11	Kadın	Türkçe	9 yıl	Eğitim Fakültesi
KT12	Kadın	Türkçe	8 yıl	Eğitim Fakültesi
KT13	Kadın	Türkçe	17 yıl	Eğitim Fakültesi
KT14	Erkek	Türkçe	6 yıl	Eğitim Fakültesi
KT15	Kadın	Türkçe	6 yıl	Eğitim Fakültesi
KT16	Kadın	Türkçe	19 yıl	Eğitim Fakültesi
KT17	Erkek	Türkçe	5 yıl	Eğitim Fakültesi
KS18	Erkek	Sınıf	13 yıl	Eğitim Fakültesi

KS19	Kadın	Sınıf	20 yıl	Eğitim Fakültesi
KS20	Kadın	Sınıf	6 yıl	Eğitim Fakültesi
KS21	Kadın	Sınıf	7 yıl	Eğitim Fakültesi
KS22	Erkek	Sınıf	9 yıl	Eğitim Fakültesi
KS23	Kadın	Sınıf	8 yıl	Eğitim Fakültesi
KS24	Erkek	Sınıf	9 yıl	Eğitim Fakültesi

### Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularının doğası ve araştırmada benimsenen desen gereği katılımcılara açık uçlu sorular sorulmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu yolla katılımcıların araştırma olgusu bağlamındaki inançlarını açığa çıkarmak, anlamak ve açıklamak mümkün olabilecektir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formları, araştırmacılar tarafından ve tek bir bilimsel çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen veri toplama araçlarıdır (Gliner, Morgan, & Leech, 2015). Görüşme formunun geliştirilmesinde öncelikle alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu inceleme, araştırma soruları için bir çerçeve oluşturulması açısından önemlidir (Creswell, 2017). Bu süreci takiben üç Türkçe öğretmeni ile araştırmanın amacı paylaşarak sorular üzerinde fikir alışverişinde bulunulmuştur. Araştırma çerçevesinde incelenmesi istenen her alt problem üzerinde tek tek durularak öğretmenlerden gelen geribildirimler çerçevesinde soru taslakları oluşturulmuştur. Bu sürecin sonunda 13 taslak soru maddesi geliştirilmiştir. Taslak görüşme formu üç uzmana (Eğitimde Program Geliştirme, Sınıf ve Türkçe Eğitimi) gönderilmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılarak bir Türkçe öğretmeni ile görüşme formunun deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması sonrasında soru ifadelerinde birtakım değişiklikler yapılmış ve sorulara ek açıklamalar getirilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

#### Veri Toplama Aracı

1. Türkçe/ sınıf öğretmeni olarak ana fikri nasıl tanımlarsınız?
2. Metnin ana fikrini bulma size nasıl öğretilmişti?
3. Öğrencilerinize bir metnin ana fikrini bulmayı siz nasıl öğretirsiniz?
4. Öğrencilerinize ana fikri sorarken hangi soru kalıplarını kullanıyorsunuz? (Açıklama: Sınavda ya da derste öğrencilerinize ana fikir sorusunu cümle içerisinde “ana fikir” kelimesini kullanmadan nasıl sorarsınız?)
5. Sınavda ana fikir sorusunu hangi soru türünü kullanarak sormayı tercih ediyorsunuz? (Açık uçlu/çoktan seçmeli)
6. Sınavda ana fikir sorusunu sorduğunuzda ne tür cevapları doğru olarak kabul edersiniz? (Açıklama: “Metnin ana fikri nedir?” diye sorduğunuzda cevap olarak öğrencinin ne anladığını mı yazarın ne anlatmak istediğini mi bekliyorsunuz?)

7. Size göre metnin ana fikrini bulma becerisi hangi bilişsel becerileri gerektirir?
8. Metnin ana fikrini bulma ile metnin konusunu bulma arasında ne gibi farklılıklar vardır?
9. Öğrencinin metnin konusu ile ana fikrini ayırt etmesine yönelik ne gibi bilgiler/uygulamalar/stratejiler öğrettiniz?
10. Öğrencilerin metnin ana fikrini bulma konusundaki başarı durumlarını nasıl tanımlarsınız?
11. Öğrencilerin ana fikre yönelik başarı durumlarında sınıf düzeyine göre farklılık var mıdır?
12. Size göre Türkçe eğitiminde ana fikir öğretiminin önemi ve rolü nedir?
13. Bu becerinin öğrencilere başarılı bir şekilde kazandırılması konusunda önerileriniz nelerdir?

## Veri Analizi

### Birinci aşama (açık kodlama)

Açık kodlamanın yapıldığı birinci aşamada tüm veri seti detaylı olarak okunmuştur. Bu aşamada veri seti katılımcıların inançlarını yansıtan cümle ya da cümle gruplarına ayrıştırılmış ve vivo kod ile kodlanmıştır. Vivo kod, katılımcıların inanç ifadesinin anlamına en üst düzeyde karşılık gelen kelime ya da kelime gruplarıdır. Bu aşamanın ardından sınıf öğretmenlerinden 100, Türkçe öğretmenlerinden 280 olmak üzere toplam 380 inanç bildiren ifade, vivo kod kullanılarak etiketlenmiştir.

### İkinci aşama (veri setini temalar temelinde sınıflama)

Eksenel kodlamanın gerçekleştirildiği ikinci aşamada, kodlar temalarla ilişkilendirilmiştir. Böylece açık kodlama süreci ile inanç birimleri temelinde ayrıştırılan veri seti, ifadelerin taşıdığı ortak konulara karşılık gelen temalar altında sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada, vivo kodlu inanç ifadelerine, “inanç ifadesi hangi konu ile ilgili?” sorusu sorulmuştur. Soruları cevaplama sürecinde ifadeler tekrarlı olarak okunmuş ve ilgili olduğuna karar verilen konu altında sınıflandırılmıştır. Tablo 4’te ikinci aşama analizde ortaya çıkan temalar ve temalar içinde yer alan kod sayısı görülmektedir.

Tablo 4.

#### *İkinci Aşama Analiz Sonrası Kodlardaki Görünüm*

Tema	Kod Sayısı
Ana fikir kavramı	40
Ana fikir bilişsel düzey	25
Ana fikir öğretim sorunları	41
Ana fikir öğretim sorun kaynakları	37
Ana fikir öğretim yolları	71
Ana fikir ölçme ve değerlendirme	120
Ana fikir öğretimi önerileri	46

---

 Toplam
 

---

380

### Üçüncü aşama (alt kategorilere ulaşma)

Üçüncü aşamada temalar temelinde sınıflanan inanç ifadeleri bakış açıları temelinde sınıflandırılmıştır. Bu aşamada sürekli karşılaştırma analiz yöntemi takip edilmiştir. Analiz, alt kategoriler değişmeyen duruma gelene kadar sürdürülmüştür. Analiz süresince temalar altında gruplanmış vivo kodlu ifadeler, sahip olduğu bakış açısı temelinde sınıflandırılmıştır. Sınıflama sürecinde sınıflama kümelerine herhangi bir isim verilmemiş bunun yerine harfler kullanılmıştır. Bu kümelerde yer alan ifadeler sürekli olarak birbiri ile karşılaştırılmış gerekli görülen ayırma ve bir araya getirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Sınıflama kümeleri tekrarlı okumalar süresince değişmeyen duruma gelene kadar kümelere isim verilmemiştir. Sınıflama işleminin tamamlandığına kanaat getirildiğinde, sınıflama kümelerini kapsam olarak en iyi biçimde karşıladığı düşünülen sözcük ya da sözcük grupları kullanılarak isim verilmiştir. Bu analizin sonrasında birinci temada beş, ikinci temada dört, üçüncü temada bir, dördüncü temada beş, beşinci temada on, altıncı temada on beş, yedinci temada on dört alt kategoriye ulaşılmıştır.

### Dördüncü Aşama (alt kategorileri kategori çatısında birleştirme)

Analizin dördüncü aşamasında, temalar altında yer alan alt kategoriler, kategoriler temelinde bir araya getirilmiştir. Analiz sonuçlarının daha anlamlı hale getirilmesi bu aşamanın amacıdır. Dördüncü aşama analizin sonrasında kodların dağılımındaki görünüm Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.

#### Üçüncü Aşama Analiz Sonrası Kodlardaki Görünüm

Tema	Kategori	f	%
Ana fikir kavramı	Konu Alanı Temelli Tanım	40	10.5
	Öğretim Temelli Tanım	0	0
Ana fikir bilişsel düzey	Alt Düzey Düşünme Becerisi	11	2.9
	Üst Düzey Düşünme Becerisi	14	3.7
Ana fikir öğretim sorunları	İstenilen öğrenme çıktıları ile sonuçlanan öğretim yolları bulamamak	41	10.8
Ana fikir öğretim sorunlarının kaynakları	Konu Özellikleri	16	4.2
	Öğretmen Eğitimi	18	4.7
	Ön Öğrenmeler	3	0.8
Ana fikir öğretim yolları	Yapı iskelesi etkinlikleri	22	5.8
	Doğrudan öğretime dayalı etkinlikler	28	7.4
	Taktiksel etkinlikler	14	3.7
	Bütünsel anlama dayalı etkinlikler	7	1.8
Ana fikir ölçme ve değerlendirme	Açık uçlu soru	18	4.7
	Çoktan Seçmeli	4	1.1
	Karma	8	2.1

	Doğrudan soru kalıbı	49	12.9
	Yorumlamaya dayalı soru kalıbı	1	0.3
	Yorumlayıcı esnek yaklaşım	14	3.7
	Tek cevaplı katı yaklaşım	26	6.8
Ana fikir öğretimi	Öğretmen öğrenci ve aile katılımlı öneriler	14	3.7
önerileri	Öğretmen odaklı öneriler	17	4.5
	Yönetim ve planlama odaklı öneriler	15	3.9
Toplam		380	100

### Etik Sözleşmelere Uyum

Bu araştırma için etik kurul onayı, Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (28/04/2021 tarih ve 2021-83 numaralı) alınmıştır. Araştırmada rıza ve bilgilendirme ilkeleri, olası zararların gözden geçirilmesi, gizliliğin korunması ve sonuçların toplum üzerindeki etkisi dikkate alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı, katılımlarının neden gerekli olduğu, ne yapmaları istendiği, verdikleri bilgilerin ne olacağı, bu bilgilerin nerede ve nasıl kullanılacağı, kimlere raporlanacağı ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşabilecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Katılımcılar bu konudaki tereddütlerini net bir şekilde ifade etmeleri için teşvik edilmiş ve soruları yanıtlanmıştır. Görüşmeler her katılımcının uygun olduğunu belirttiği gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 20-40 dakika arası sürmüştür. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup katılımcılara diledikleri zaman araştırmadan çekilme hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcıların kimlik bilgilerinin tamamen gizli tutulacağı, elde edilen verilerin araştırmacının şifreli bilgisayarında saklanacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin tespitine yol açabilecek her türlü bilgi kaldırılmış, bunun yerine kod adları kullanılmıştır. Görüşme kayıtlarından alıntı yapılırken katılımcıların kimliklerini deşifre edebilecek bilgilerden kaçınılmıştır. Makale metninde araştırma sonuçlarının olası tüm etkilerine ve araştırma sonuçlarının faydalı olması için nasıl ele alınması gerektiğine değinilmiş, araştırmacılara ve ilgili paydaşlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### İnandırıcılık Güvenirlik

Nitel araştırmanın inandırıcılık gerekliliğini sağlamak için katılımcılara ait niceliksel ve niteliksel özelliklerin paylaşılması bunun yanı sıra onların nasıl seçildiği, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı ve verilerin nasıl analiz edildiği konusunda ayrıntılı açıklamaların yapılması beklenir (Creswell & Miller, 2000). İnandırıcılık çerçevesinde ifade edilen tüm gerekliliklere yöntem başlığı altında yer verilmiştir. İnandırıcılığı artırma konusundaki bir diğer öneri uzman incelemesidir (Merriam, 2009; Patton, 2014). Bu gereklilik çerçevesinde veri toplama aracı geliştirilirken üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabirlik gerekliliği için ise ayrıntılı betimleme ve örneklem seçimi stratejileri kullanılması tavsiye edilmektedir (Merriam, 2009). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı bu

araştırmada zengin bir veri potansiyeline sahip gruba ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırmada dört farklı kıdem aralığı ve iki branşa ait eş sayıda kadın ve erkekten oluşan katılımcılar ile çalışılmıştır. Çalışmanın amacı kapsamında zengin ve geçerli bilgi elde edebilmek için öğretmenlerin en az 5 yıl deneyime sahip olmaları ölçütü aranmıştır. Bir diğer ölçüt ise sınıf öğretmenlerinin 3 ve 4. sınıf deneyimine sahip olmalarıdır. Bunun nedeni ana fikir kazanımlarını ilkökul Türkçe dersi öğretim programında sadece 3. ve 4. sınıfta yer almasıdır. Bu açıdan katılımcıların ana fikir öğretimine dair zengin deneyimlere sahip olması sağlanmıştır. Bulgular başlığı altında her alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntılar ile ayrıntılı betimleme gerekliliği yerine getirilmiştir. Araştırmada analizlerin tamamı vivo kodlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sayede kodlama sürecine araştırmacıdan doğabilecek olası hatalar önlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik gerekliliği çerçevesinde analizin tamamlanmasının ardından veri seti ve bulgular bir alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanın analizi inceleyip değerlendirmesi ayrıca hatalı kısımlara ilişkin açıklama yazması ve uygun gördüğü analizi gerçekleştirilmesi istenmiştir. Uzmanın gelen geri bildirimler temelinde kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman formülüne göre .88 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

### **Araştırmacının Rolü**

Öğrenciler arasında geçirdiğimiz öğretmenlik tecrübesi ve öğretmen adaylarıyla deneyimlediğimiz eğitim öğretim süreci bizi ana fikir öğretiminin incelenmesi gerektiği düşüncesine itti. Yıllar içinde hem ilkökul, ortaokul hem de lisans öğrencilerinin bu kavramda çok zorlandığını gözlemledik. İlkokul ve ortaokuldaki öğrenciler okudukları metni anlama, özellikle de metnin ana fikrine ulaşma noktasında güçlükler yaşıyorlar, bu beceriye yönelik soruları cevaplandırmada genellikle çekimser davranıyorlardı. Öğretmenlik uygulaması derslerinde gözlemlediğimiz öğretmen adayları ve öğretmenler de bu beceriyi öğretme noktasında zorluklar yaşıyordu. Çok yönlü ve birçok değişkenden etkilenen bu becerinin derinlemesine incelenmesi, sorunların neler olduğu ve neden kaynaklandığının tespit edilebilmesi adına öğretmen deneyimlerinin önemli olduğu düşüncesi bizi bu araştırmayı yapmaya yöneltti. Araştırma süresince ana fikir öğretiminin niteliğini artırmak isteyen bir öğretmen ve bir öğretmen eğitimcisi rolündeydik. Öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaşadıkları süreci ve bu konudaki deneyimlerini çekinmeden dile getirebilmeleri için görüşmeler boyunca kendimizi onların yerine koyarak onları anladığımızı hissettirmeye çalıştık. Alanyazın ve uygulama arasındaki boşluğu görebilmemiz de araştırma bulgularının yorumlanması adına bize katkı sağladı. Ayrıca yaptığımız görüşmeler bu becerinin öğretimi noktasında yaşanan sorunlar ve bundan sonra yürütülebilecek araştırmalar konusunda bize yeni bakış açıları kazandırdı.

## Bulgular ve Yorum

### Katılımcıların ana fikir kavramını tanımlama biçimlerine ilişkin bulgular

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir kavramını nasıl tanımladıklarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6’da görüldüğü gibidir.

Tablo 6.

#### *Katılımcıların Ana Fikir Kavramına Yönelik Tanımlamaları*

Tanım	Doğrudan Alıntılar	f	%
<b>Kavram Temelli Tanımlar</b>			
Yazarın vermek istediği mesajdır	Ana fikir; parçanın, bir metnin ya da kitabın onun vermek istediği mesajlar; [yazarın] okuyucuya vermek istediği mesajdır (KT6).	21	52.5
Metinden çıkarılan derstir	Mesela senin yaşadığın bir olay vardır. Olaydan çıkarmış olduğun bir ders olur. Paragraflarda da bu şekilde düşünüyorum. Yani bir metin okuduğun zaman o metin sana bir iletisi, mesajı yazar tarafından mutlaka sana gönderiliyor. Konuda ne yapıyorsun, yazarın sana vermek istediği mesaj nedir diye soruyorsun. Bana gelen mesaj, ileti ana fikirdir, diyorum (KT8).	9	22.5
Metinde verilmek istenen nasihat/öğüttür	Ana fikri verilmek istenen mesaj, öğüt (KS22).	3	7.5
Yazarın metni yazma amacıdır	(Yazarın) bu metni kaleme alış nedenidir (KT2).	5	12.5
Metinden çıkarılan sonuçtur	Parçadan çıkardığımız, okuduğumuz metinden çıkardığımız sonuç (KS18).	2	5
Öğretim/Beceri Temelli Tanım		0	100

Araştırmada öğretmenlerin tamamı ana fikri kavramsal açıdan tanımlamışlardır. Katılımcılara bir öğretmen olarak ana fikir kavramını nasıl tanımladıkları sorulmasına karşın, tanımlarında ana fikri öğretim ya da beceri odaklı bir anlayış içinde ele alan açıklamalara yer vermedikleri görülmektedir.

### Katılımcıların ana fikir becerisinin bilişsel düzeyine yönelik tanımlamalarına ilişkin bulgular

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir becerisinin bilişsel düzeyini nasıl tanımladıklarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

Tablo 7.

#### *Ana Fikir Kavramının Bilişsel Düzeyi*

Bilişsel Düzey	Doğrudan Alıntılar	f	%
Alt Düzey Düşünme Becerileri		11	44
Anlama	Anlama basamağının alt basamağı olan yorumlama basamağı olduğunu düşünüyorum çünkü çocuk metni anlamış ve onu yorumlamaya çalışmış (KT13).	6	24
Uygulama	Uygulama düzeyindedir diye düşünüyorum. Çünkü çocuk metni okuyacak, kavrayacak ondan sonra onu kendi düşünceleriyle ifade edecek şekilde düşündüğümde uygulama basamağı bana doğru geliyor (KS18).	5	20
Üst Düzey Düşünme Becerileri		14	56
Çözümleme	Analiz basamağında olduğunu düşünüyorum. Çocuk metni okuduktan sonra kendi düşüncesini ortaya koyuyor. Soruyu açık uçlu sorduğum için her cevap özgün oluyor. Bundan dolayı bana analiz basamağında gibi geliyor (KT17).	5	20
Değerlendirme	Değerlendirmede olabilir. Çünkü çocuk önce metni okuyacak, okuduğunu anlayacak, kavrayacak, okuduğunu kendi bilgi süzgecinden geçirip ne anladığını kontrol edecek dolayısıyla değerlendirme olduğunu düşünüyorum (KT16).	9	36

Ana fikre ulaşma becerisinin öğretmenler tarafından farklı bilişsel düzeylerde ele alındığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu ana fikre ulaşma becerisinin değerlendirme basamağında olduğunu ifade etmiştir. Ana fikre ulaşma becerisi katılımcıların çoğunluğu tarafından üst düzey bir düşünme becerisi olarak kabul edilmiştir.

### **Katılımcıların ana fikir öğretimiyle ilgili yaşadığı sorunlara yönelik bulgular**

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir öğretimi ile ilgili yaşanan sorunları nasıl ele aldıklarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 8'de görüldüğü gibidir.

Tablo 8.

#### *Ana Fikir Öğretimiyle İlgili Sorunlar*

Sorunlar	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
----------	-----------------------------------	---	---



İstenilen öğrenme çıktılarını ile sonuçlanan (özelleşmiş ve uzlaşmış) öğretim yollarını bulamamak.	Onlara ne şekilde anlatacağımı bazen ben bile şaşırıyorum. Zümre arkadaşlarımla da konuşuyoruz. “Siz nasıl anlatıyorsunuz?” diyorum. Hep aynı şekilde çünkü hepimiz öyle gördük öyle öğrendik (KT10). Bazı konular vardır ki oyunla, etkinliklerle, etkileşimli tahtayla öğretebilirsin ama ana fikir için öyle bir teknik geliştiremedim ne yazık ki. Sekizinci yılımlı çalışıyorum. Bu konuda bir tecrümem yok. Soyut bir konu sürekli anlatarak kavratmaya çalışıyoruz (KT12). Bunun sebebi nedir tam olarak bilmiyorum. Benim çok kitap okuyan öğrencilerim de oldu onlar bile ana fikri bulmakta çok zorlanıyorlar. Yedi yıldır bu mesleği yapıyorum ve farklı okullarda da görev yaptım ana fikri bulun dediğimde bulabilen çocuk sayısı çok çok az (KS21).	41	100
--	---	----	-----

Katılımcıların tamamı ana fikir öğretiminde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde hiçbirinde etkililiği konusunda ikna oldukları ya da uzlaşma içinde oldukları öğretim yolları ya da gerekliliklerine rastlanmamıştır. Bununla birlikte katılımcıların ana fikir ile ilgili değişkenlerin ne olduğu konusunda da net olmadıkları görülmüştür. Katılımcıların ifadeleri öğrencilerin bu konuda nitelikli hale gelmeleri için yapmaları gerekenler ya da öğretim süreci içinde yapılması gerekenler konusunda belirsizlik içinde olduklarını göstermektedir.

### **Katılımcıların ana fikir öğretiminde yaşanan güçlüklerin kaynağına ilişkin sorunlara yönelik bulgular**

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların kaynaklarını nasıl ele aldıklarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 9’da görüldüğü gibidir.

Tablo 9.

#### *Katılımcılara Göre Ana Fikir Öğretiminde Yaşanan Sorunların Kaynakları*

Sorunların Kaynağı	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
Kavramın Soyutluğu		16	43.2
Soyutluk	Ana fikri öğrencilerin tam olarak kavrayabilmesi için belli bir zihinsel olgunluğa erişmesi gerekiyor. Mesela bunu soyut işlem dönemine girmiş, girmemiş çocuk olarak değerlendirelim yaş grubu açısından. İster zihinsel olgunluk açısından değerlendirelim. Mesela 5. sınıflara ana fikri öğretmede daha çok zorlanıyorum. Aynı grup altıncı sınıfa geçince biraz daha kolay anladıklarını görüyorum. (KT1).	16	43.2
Öğretmen eğitimi		18	48.6

Yöntem öğretimi yetersizliği	Üniversite hayatımızda da ana fikir şu şekilde öğretilir diye bir şey öğretilmedi. Ben ana fikri öğrencilerime nasıl anlatacağımı mesleğe başladıktan sonra öğrendim (KS23).	13	35.1
Kuram ve uygulama arasındaki boşluk	Türkçe öğretim programı ile üniversitede öğrendiklerimiz pek şey olmuyor, örtüşmüyor. [Orada öğrendiklerimizi] kullanamıyoruz uyumlu olmuyor maalesef (KT9).	5	13.5
Ön öğrenmeler		3	8.1
Hatalı öğrenmeler	Giriş, gelişme, sonuç bölümü olan bir metinse son paragrafta olduğu şeklinde öğretmişlerdi. Eğer bir paragraftaysa bunun son iki, üç cümlede saklı olduğunu öğretmişlerdi (KT15).	2	5.4
Ön yargılar	Ana fikir bulma korkusu da var yanlış söylersem korkusu da var onu kıramıyoruz (KT10).	1	2.7

Katılımcılar ana fikir olgusunun soyut oluşunu deneyimlenen sorunların kaynağı olarak görmektedirler. İkinci olarak katılımcılar, öğretmen eğitimini bir sorun kaynağı olarak dile getirmişlerdir. Burada öğretmen eğitiminde ana fikir öğretimi yöntemleri konusunda yetersizlik, kuram ve uygulama arasındaki boşluk öğretmen eğitiminden kaynaklı sorunları oluşturmaktadır. Son olarak ön öğrenmeler ana fikir öğretiminde yaşanan sorunların kaynağı olarak görülmektedir.

### **Katılımcıların Ana Fikir Öğretiminde Kullandığı Etkinliklerine Yönelik Bulgular**

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir öğretiminde kullandığı etkinliklerin neler olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 10'da görüldüğü gibidir.

Tablo 10.

#### *Katılımcıların Ana Fikir Öğretimiyle İlgili Yaptıkları Etkinlikler/ Dağılımı*

Yapılan etkinlikler	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
Yapı iskelesi etkinlikleri		22	31
Sorularla yönlendirme	Sorularla yönlendirmeye çalışıyorum. Konuyu bulmaya, ana fikri bulmaya yönelik sorular soruyorum. Sorularla yönlendirerek ana fikre ulaşmalarını sağlıyorum (KT17).	17	23.9
Yardımcı fikirlerden ana fikir buldurma	Metni okuduktan sonra metinde verilen tüm yardımcı düşünceleri önce öğrencilerle belirleyip sonra hepsini tahtaya yazıyorum. Sonra öğrenciler ile bu yardımcı düşüncelerden yola çıkarak metnin asıl mesajını, asıl anlatılmak isteneni buluyoruz. Ana düşünceye yardımcı düşüncelerden yola çıkarak ulaşıyoruz (KT17).	1	1.4
Özetleme yaptırma	Anlayamadıkları zaman ana fikri de bulamıyorlar. O zaman biz tekrar tekrar okutma yöntemine giriyoruz daha sonra kendim okuyorum. Onlar anladıktan sonra	2	2.8

	kısa bir özet çıkartıyorum. Özetten sonra metindeki yazarın ana fikrini soru-cevap yaparak soruyorum (KS20).		
Aşamalı yapıda ilerleme	Küçük parçalardan başlayarak... Yani önce küçük metinlerle, paragraflarla alıştırmalar yaparak öğretmeye çalışıyorum. [Daha sonra parça üzerinde ana fikir çalışmasına geçiyorum.] Bu şekilde daha doğru olduğunu düşünüyorum (KT13).	2	2.8
Doğrudan öğretime dayalı etkinlikler		28	39.4
Konu ile ana fikir ayrımını öğretme	Metnin ana fikrini öğretmeden önce konu ana fikir ayrımını öğretmeyi tercih ediyorum. Çünkü öğrenciler çoğu zaman bunları karıştırıyorlar. Bunu yaptıktan sonra ana fikri buldurabileceğimi düşünüyorum. (KT16).	11	15.5
Somatlaştırma, hikâyeleştirme	Şöyle öğretebiliriz. En son bir sınıfta işlediğimizde şöyle yapmıştım. Bir yemekte yapılan malzemeleri düşünelim dedim. Onun bir slaydını sundum öğrencilere. İşte yemekte kullandığımız malzemeler: sebzeler, meyveler, şunlar bunlar. İşte bunların anlatımı konuydu. Bundan sonra bunların faydaları ise ana fikir olarak verdim ben çocuklara. Yani çok somutlaştırdık. O şekilde de anlamışlardı sanırım (KT3).	17	23.9
Taktiksel etkinlikler		14	19.7
Metnin ilk cümlesine odaklanma	Ana fikri bulmak için en güzel ipucu metnin sonunda bulursunuz. Orada da bulamadıysanız metnin başında bulursunuz diye yardımcı olurum (KT7).	3	4.2
Anahtar kelimelere odaklanma	İlk olarak anahtar kelime üzerinden giderim. Zaten anahtar kelimeler bulunduğu öğrenci artık ne arayacağını şıklarda neyi bulacağını, hangi cümleyi arayacağını artık kendi sezmeye başlıyor eğer şıklı bir soruysa. Klasik bir soruysa, normal bir soruysa yine aynı şekilde anahtar sözcüklerden yola çıkarak ana fikrini yazmalarını istiyorum (KT5).	4	5.6
Metnin son cümlesine odaklanma	Metni okuduktan sonra fikir genelde en son paragrafta yer alır diye söylüyorum. Yazar size vermek istediği mesajı son paragrafta verir diye söylüyorum (KS23).	7	9.6
Bütünsel anlama dayalı etkinlikler		7	9.6
Metnin tamamının kavranmasını sağlama	Ben öğrencilerime sadece sonuç bölümündedir ya da son iki, üç cümlede demiyorum. Metnin genel bütünü kavrayıp daha sonra "Burada yazar bizim hangi sonucu çıkarmamızı istiyor?" sorusunun cevabını bulmalarını istiyorum (KT4).	7	9.6

Katılımcıların ana fikir öğretimi sürecinde uyguladıkları etkinlikler incelendiğinde bunların dört kategori altında incelenebildiği görülmektedir. Bunlar doğrudan öğretime dayalı, bütünsel anlama dayalı, taktiksel ve yapı iskelesi etkinlikleridir. Öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri etkinlikler doğrudan öğretime dayalı etkinliklerdir. Bu etkinliklerde öğretmenler konu ile ana fikir ayrımını anlatma,

somutlaştırma, hikâyeleştirme çalışmalarına yer vermektedirler. İkinci olarak yapı iskelesi etkinliklerine yer verildiği görülmektedir.

### **Katılımcıların Ana Fikri Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular**

Bu alt problemde katılımcıların ana fikri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 11’de görüldüğü gibidir.

Tablo 11.

#### *Katılımcıların Ana Fikri Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları*

Ölçme değerlendirme	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
Kullanılan Soru Kalıbı		30	100
Açık uçlu soru	Kesinlikle açık uçlu sorarım. Ana fikri çoktan seçmeli sormayı doğru bulmuyorum çünkü her çocuğun ana fikri ifade ediş biçimi farklı aynı anlamı farklı cümlelerle görmek beni mutlu ediyor. Çocukların kendilerini yazarak ifade etmelerini istiyorum (KT13).	18	60
Çoktan Seçmeli	Çoktan seçmeli şeklinde soruyorum. Çocuklarımız hayatları boyunca test çözecekleri için sistem de bize bunu dayattığı için çocukları buna hazırlamaya çalışıyorum. İlkokul, ortaokul, lise hatta üniversite sonunda bile sınavlar test olacağı için mecburen biz de bu şekilde yapıyoruz (KS24).	4	13.3
Her ikisi de (Açık uçlu/Çoktan seçmeli)	Sınavlarımda ben bütün soru tipini kullanmaya çalışıyorum ama ana fikirle ilgili olarak ya çoktan seçmeli ya da açık uçlu sorular tercih ediyorum. Bu ikisinin dışına çıkmıyorum (KT1).	8	26.7
Kullanılan Soru Kalıbı		50	100
Doğrudan soru kalıbı		49	98
Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?	Sınavlarda “bir metin bir soru şeklinde ana fikir nedir?” diye soruyoruz (KS21).	5	10
Metinde verilmek istenen mesaj nedir?	Çocuklar burada anlatılmak istenen asıl nokta ne, verilmek istenen asıl mesaj ne? (KT6).	28	56
Metindeki kapsamlı yargı nedir?	Buradan çıkarılacak en kapsamlı yargı nedir? (KT3)	2	4
Metinden çıkardığınız sonuç nedir?	Metinden nasıl bir sonuç çıkarıyorsunuz? (KT15).	5	10
Bu metinde vurgulanmak istenen nedir?	Bir paragraf sorusu çözerken “vurgulanmak istenen düşünce nedir?” sorusunu daha çok kullanıyorum (KT6).	6	12
Yazar bu metni neden yazmış olabilir?	Yazarın bu yazıyı yazmaktaki amacı nedir? (KT16).	3	6
Yorumlamaya dayalı soru kalıbı		1	2
Kendi yorumuna ulaştırın soru kalıbı	Öğrencilere “Sen ne düşünüyorsun; sen olsaydın ne yapardın?” gibi sorular yöneltiyorum (KS19).	1	2
Değerlendirme Ölçütleri		40	100

Yorumlayıcı esnek yaklaşım			14	35
Öğrencinin yorumu	kendi	Tabi yüzde yüz metnin ana fikri şudur şeklinde değil çocuk kendi cümleleriyle verilmek istenen mesajı anladıysa onu doğru olarak kabul ediyorum. Aynı şeyleri yazmalarını tabi ki beklemiyorum. Benim için önemli olan çocuk kendi cümleleriyle anladığını ifade edebiliyorsa kabul ederim. Benim için değerli olan o (KS18).	14	35
Tek cevaplı katı yaklaşım			26	65
Konu dışına çıkmayan cevaplar		Eğer çocuğa doğru, açık, yaş düzeyine uygun bir metin verdiysek yazarın sunduğu ana fikir ile çocuğun anladığının aynı olması gerekir. Eğer çocuk yazarın iletmek istediğinden farklı bir şey anlıyorsa ya çocuğun algılamasıyla ilgili bir problem vardır ya da yazarın mesajı iletmeye biçiminde bir sorun vardır. Yani sunulan şeyle edinilen şeyin aynı olmaması gerektiğini düşünüyorum (KT 16)	9	22.5
Yardımcı veren cevaplar	fikirleri	Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri de doğru olarak kabul ederim (KT 15).	6	15
Yazarın ne istediğini cevaplar	anlatmak veren	Çocuklar özellikle bizde kendi anladığını yazıyorlar. Hatta ana fikir nedir diye sorunca konuyu yazıyorlar. Ama amaç yazarın vermek istediği mesaj olduğu için çocukların yorumlarını doğru kabul etmiyorum, yazarın vermek istediği mesajı yazanı doğru kabul ediyorum (KS21).	6	15
Yargı bildiren cümle şeklindeki cevaplar		Genellikle ben çocuklara ısrarla söylemeye çalıştığım şey, mesaj şudur bu konuyu anlatırken: Mutlaka yargı bildirecek şekilde olmalı. Yani bir düşünce içermeli. Yüklemlenmeyen bir kelime grubunu ana fikir olarak kabul etmiyorum. O yüzden mutlaka yargı bildirecek şekilde yazmaları gerekiyor. Aksi takdirde ben cevap olarak kabul etmiyorum (KT3).	5	12.5

Araştırmada katılımcıların ana fikri ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullandıkları soru türü, soru kalıbı ve değerlendirme ölçütleri temelinde incelenmiştir. Katılımcıların, ana fikri ölçme sürecinde ağırlıklı olarak açık uçlu sorular kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları soru kalıpları iki kategori altında incelenmiştir. Bunlardan ilki doğrudan ana fikrin sorulduğu sorular iken diğeri öğrencileri kendi yorumlarını oluşturmaya yönlendiren soru kalıplarıdır. Öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının bir bölümünde ana fikrin öğrencinin yorumu olduğu düşüncesiyle esnek bir değerlendirme yaklaşımı görülürken büyük bir bölümünün tek doğru cevabın kabul edildiği bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir.

**Katılımcıların ana fikir öğretimine yönelik önerilerine ilişkin bulgular**

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir öğretimine yönelik önerilerini incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 12’de görüldüğü gibidir.

Tablo 12.

<i>Katılımcıların Ana Fikir Öğretimiyle İlgili Çözüm Önerileri/ Çözümlerin Dağılımı</i>			
Öneriler	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
Öğretmen, öğrenci ve aile etkileşimli öneriler		14	30.5
Okuma alışkanlığı kazandırılmalı	Ana fikir okuyarak gelişecek bir beceri. Çocuklara okuma bilincini, alışkanlığını kazandırmalıyız. Ama bu topu sadece öğretmenlere atmamız gerekiyor. Çünkü biz çocukların hayatında günün belirli saatlerinde varız. Çocuğun hayatında asıl rolü oluşturan kesim ailesi ve çevresi. Anne babayı okula çağırmalıyız, okul kütüphanelerini velilere açmalıyız. Ülke olarak velilerimizin de okuyabileceği projeler başlatmalıyız. Bu şekilde ülkemizde temel sorun olan okuma probleminin üzerine eğilmeliyiz (KS21).	13	28.3
Çevresel uyaranları zenginleştirilmeli	Temelinde okumak var bu işin. Ne kadar çok farklı yaşantılar sunarsak öğrenciye o kadar çok farklı düşüncesini oluşturmuş oluruz. O yüzden sosyal yaşantı, çevre çocuğu [bu konuda] daha duyarlı bir birey yapabilir (KT6).	1	2.2
Öğretmen ve öğretim odaklı öneriler		17	37
Olaya dayalı metin türleri seçilmeli	Düşünce yazılarından ziyade olay yazıları üzerinden öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu fabl olur, hikâye olur. Buralardan yola çıkılması gerektiğini düşünüyorum (KT5).	3	6.5
Somatlaştırılmalı	Bence somut metinlerle, somut olaylarla, somut durumlarla mutlaka ana fikri o şekilde öğretmemiz gerekiyor. Maalesef yoksa anlamıyor 5'ler, 6'lar. Soyut düşünemedikleri için ana fikri bulmaları kolay olmuyor. O yüzden bence somut olarak anlatmamız gerekiyor (KT3).	8	17.4
Zümre öğretmenleri ile iş birliği yapılmalı	Kesinlikle bu konuyla ilgili zümre öğretmenlerince iş birliği yapılarak bir eylem planı oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenler kendi deneyimlerini birbirleriyle paylaşarak iş birliği ile yeni uygulamalar geliştirilebilir (KS18).	1	2.2
Güncel metinlerle bu konuya özel çalışmalar yapılmalı	Daha güncel, çocuğun üzerine konuşup yorum yapabileceği metinlerle ana fikir çalışması yapılmalı. Klasikleri okumak çocukların özel hayatına bırakılmalı. Metinler çocukların hayatlarına dair olan metinlerden seçilirse çocuklar daha çok konuşmak isteyeceklerdir (KT16).	1	2.2
Bütün dilbilgisi konularından daha önemli olmalı	Bence dil bilgisinden ziyade okuma anlamaya dayalı konular Türkçenin temel konuları olduğunu düşünüyorum. Çocuklar tabi ki dil bilgisi de bilmeli ama hayatlarında sürekli bununla karşılaşmayacaklar.	2	4.4

	Bir cümledeki filimsileri bularak o cümleyi anlayamazlar. Okuduğunu anlama temel konulardır (KT12).		
Doğru sorularla yönlendirme yapmalıyız	Aslında çocuğu ana fikre götüreceğ olan bizleriz. Bizler doğru soruları seçmeliyiz (KT2).	1	2.2
Kitapların özeti çıkarılmalı	Tek bir öneri verebilirim bol bol kitap okumak bol bol o kitapların özetlerini çıkarmak (KS20).	1	2.2
Yönetim ve planlama odaklı öneriler		14	32.6
Türkçe ders saatleri artırılmalı	Ders saatlerinin Türkçe dersi anlamında artırılması gerekebilir (KT4).	1	2.2
Ders kitapları daha iyi hazırlanmalı	Kitaplardaki metinler bazen o kadar karmaşık, yorucu ve sıkıcı oluyor ki çocuklar bu metinleri okurken sıkılıyor ve yoruluyor daha sonra okuduğunu anlamıyor, anlamadığı için de ana fikri bulmada zorlanıyor. Bu yüzden kitaplardaki metinler daha anlaşılır, daha kısa ve ilköğretim seviyesine daha uygun olursa çocukların okudukları metni anlaması ve ana fikri bulması da kolaylaşacaktır diye düşünüyorum (KS23).	10	21.7
Öğretmenler bu konuda eğitim almalı	Öncelikle biz eğitimcilerin iyi eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ben öğrencilik yıllarımda ana fikir nasıl bulunur, nasıl stratejiler uygulanır yönünde bir eğitim almadım. Bunun için biz eğitimcilere bunun nasıl yapılacağı daha okuldaki öğretilmesi gerekiyor ki biz de öğrencilerimize bunu aktarabilelim (KT17).	2	4.4
Öğretmen kılavuz kitapları yeniden olmalı	Bir de bence öğretmen kılavuz kitapları tekrar olmalı. [Bu kitaplar] öğretmenlere etkinlikler ve uygulamalar hakkında yol gösteriyorlardı (KT13).	1	2.2
Aile Odaklı Öneriler		1	2.2
Ailede başlamalı	Bu noktada velilerin de çocuklarla paylaşım yapmaması etkili diye düşünüyorum. Bir filmi işte izledikleri zaman ya da bir hikâye okudukları zaman sanmıyorum çocukların velilerle birlikte değerlendirdiklerini, işte buradan hangi mesajı çıkarmalıyız dediklerini. Evde bu çalışmalar yeterli değil (KT4).	1	2.2

Öğretmenlerin ana fikir öğretimine yönelik önerileri incelendiğinde 13 katılımcının bu konuya ilişkin önerisinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları yönünde olduğu görülmektedir. Bu, öğretmen-öğrenci ve velinin katılımı ile çözüme kavuşturulacak bir problem olarak ele alınabilir. Yönetim ve planlama odaklı önerilerde ders saatinin artırılması, ders kitaplarının niteliğinin iyileştirilmesi, hizmet içi eğitimlerin planlanması, nitelikli metinlerin hazırlanması ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeniden düzenlenmesidir. Öğretmen odaklı öneriler öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanmaları gereken yöntem ve teknikler ile ilgilidir. Son olarak ailelerin çocuklarının anlama ve yorumlama becerilerini geliştirme konusunda daha fazla zaman ayırmaları gerekliliği ifade edilmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ana fikir öğretimi sürecine ilişkin deneyim ve inançlarına dayalı olarak çok yönlü bir betimleme ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretmenlerin ana fikir öğretimi sürecindeki uygulamalarına yönelik kavrayışımıza katkıda bulunması hedeflenmektedir. Araştırma bulgularını, anlama dil becerilerinin gelişimi konusunda kritik bir değere sahip olan ana fikre ulaşma becerisinin öğrencilere kazandırılması konusunda neler yapılması gerektiğine ilişkin gerçekçi bir betimleme olarak değerlendirmek önemlidir. Araştırmanın sunduğu betimleme, geleceğin dünyasının en temel gerekliliklerinden biri olan anlama becerisi gelişmiş öğrenciler yetiştirme amacını gerçekleştirmeyi hedefleyen öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri için önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, yedi araştırma probleminin cevabı aranmıştır. İlk alt problemde, katılımcıların bir öğretmen olarak ana fikir kavramını nasıl tanımladıkları sorulmuştur. İncelemede katılımcıların tamamının ana fikre kavramsal düzeyde tanımlar getirdiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin hiçbiri ana fikir kavramını öğretim ya da beceri odaklı bir yaklaşım temelinde ele almamıştır. Araştırmanın ikinci alt problemde katılımcıların ana fikrin bilişsel düzeyini nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Katılımcılar ana fikrin bilişsel düzeyinin anlama, uygulama, çözümlenme ve değerlendirme düzeylerinde olduğuna ilişkin birbirlerinden farklı görüşler ifade etmişlerdir. Araştırmanın üçüncü alt problemde katılımcıların ana fikir öğretiminde deneyimledikleri zorlukların neler olduğu incelenmiştir. Bu noktada katılımcı öğretmenlerin ana fikir öğretiminde istenilen öğrenme çıktıları ile sonuçlanan, özelleşmiş ve uzlaşmış öğretim yollarını bulamadıkları ve ana fikre ulaşma konusu ile ilgili değişkenleri kestiremedikleri görülmüştür. Araştırmanın dördüncü alt problemde ise deneyimlenen zorlukların kaynakları incelenmiştir. Bu kaynakların; konu alanının soyutluğu, öğretmen eğitimi ve öğrencilerin ön öğrenme eksiklikleri olarak ifade edildiği görülmüştür. Araştırmanın beşinci alt problemde katılımcıların ana fikir öğretiminde kullandıkları yöntemler incelenmiştir. İncelemede en yüksek düzeyde doğrudan öğretime dayalı etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında yapı iskelesi etkinlikleri, taktiksel etkinlikler ve bütünsel anlama dayalı etkinliklerin de uygulandığı görülmüştür. Araştırmanın altıncı alt problemde katılımcıların ana fikri ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları soru türü, soru kalıpları ve değerlendirme ölçütleri temelinde ölçme değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. İncelemede katılımcıların farklı oranlarda açık uçlu sorulara, çoktan seçmeli sorulara ya da her ikisine de yer verdikleri görülmüştür. Soru kalıpları incelendiğinde ise katılımcıların doğrudan ana fikri sormaya yönelik soru kalıpları kullanırken az bir bölümünün ise yorumlamaya yönelik soru kalıpları kullandığı görülmektedir. Değerlendirme ölçütleri incelendiğinde iki kategorili bir bulgu dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmenlerin bir bölümü sadece yazarın iletmek istediği mesajı doğru cevap olarak kabul ederken kalan kısmı öğrencinin kendi yorumunun da doğru olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Araştırmanın son alt problemde ise öğretmenlerin ana fikir öğretimine yönelik önerileri incelenmiştir. Bu kapsamda



öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde önerilerin öğretmen, öğrenci ve aile katılımlı, öğretmen ve öğretim odaklı, yönetim ve planlama odaklı ve aile odaklı olmak üzere dört kategori altında ifade edildiği görülmüştür.

Araştırmada katılımcıların tamamının ana fikre sadece kavramsal düzeyde tanımlamalar getirmeleri hiçbirinin bu kavramı beceri odaklı ve pedagojik açıdan ele almadığını göstermektedir. Katılımcılar bu beceriyi bir konu alanı kavramı gibi değerlendirmekte ve konu öğretir gibi öğretilebileceği yanılığısına düşmektedirler. Hâlbuki ana fikre ulaşma, zor ve önemli bir anlama becerisidir (Chang & Ku, 2014; Çetinkaya vd., 2013; Williams, 2006, 2018) ve araştırmalar öğrencilerin bu beceride güçlükler yaşadığını göstermektedir (Bahap vd., 2016; İter, 2018; Kathleen, 2015; Kırnık, 2017; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Özdemir & Kıröğlü, 2019). Katılımcılar tarafından ana fikir kavramının öğrencilerde geliştirmesi olası düşünme becerilerinin neler olduğuna ve bunun günümüz ve geleceğin dünyası açısından sahip olduğu öneme değinilmemiş, ifade edilen uzlaşımsal tanımlara ek olarak bu becerinin düşünme ve anlamının kaynağı olmasına yönelik açıklamalar getirilmemiştir. Bu durumun ana fikir öğretim uygulamalarına da yansıtacağı ve bu bakış açısının sınıf içi öğrenme faaliyetlerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde katılımcıların bu becerinin hangi bilişsel düzeyde olduğuna yönelik tanımlamalarında bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da araştırmacıların bu konuda ikiye ayrıldığı görülmekte, ana fikir bulma becerisini taksonominin anlama basamağında değerlendiren araştırmaların (Aydemir & Çiftçi, 2008; Çeçen & Kurnaz, 2015; İncirkuş, 2018) yanı sıra çözümleme basamağında değerlendiren araştırmalar (Aktaş, 2017; Büyükalan Filiz, & Yıldırım, 2019; Güfta & Zorbaz, 2008; Sallabaş & Yılmaz, 2020) bulunmaktadır. Bu fikir ayrılığının bu becerinin metinden bağımsız olarak değerlendirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Hâlbuki metnin türü, yapısı, konusu, söz varlığı, zorluk düzeyi ve metinsellik ölçütlerine uygunluğu bu becerinin düşünme becerileri içerisindeki yerini etkilemektedir. Bu durumun göz ardı edilmesi de bu becerinin hem öğretilmesi hem de değerlendirilmesi aşamasında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır.

Burada sorulması gereken sorulardan biri, neden öğretim programlarında ve öğretmen eğitiminde ana fikre ulaşma becerisinin içerdiği düşünme becerilerinin açık bir şekilde ifade edilmediğidir. Ana fikrin içerdiği düşünme becerileri konusunda uzlaşım sağlamak, bu becerinin gerektirdiği ilkelerin yerine getirilmesi ve öğretim aşamalarının bir standarda kavuşması için önemlidir. Bu sayede öğretmen hem öğretim uygulamalarını hem de ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ana fikrin ait olduğu bilişsel basamağa ve süreçte kullanılan düşünme becerilerine göre yapılandıracaktır. Öğretmenlerin bu konuda bir uzlaşma içinde olmamaları, öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarına (i) becerinin doğasına uygun uygulamaların gerçekleşmemesine (ii) ve her öğretmenin kendi kabul ettiği bilişsel düzeye uygun uygulamalar yapmasına neden olmaktadır. Ayrıca ana fikir bulmaya götürecek alt

becerilerin bilinmemesi, öğretmenin kademeli olarak öğrencideki bu beceriyi geliştirme olanaklarından yararlanmasının önünde engel olmaktadır. Bu açıdan ana fikir becerisinin öğretim ve beceri odaklı bir tanımı yapılmalı ve içerdiği düşünme becerilerinin ne olduğu konusunda bilimsel çalışmalar yürütülmelidir. Öğretmenlerin ana fikir kavramına ilişkin daha derin bir kavrayış geliştirmeleri konusunda gerek hizmet öncesinde gerek hizmet içinde planlamalara gidilmelidir. Öğretmenlerden kavramsal açıdan böylesi uzlaşım ve derinleşmeye ulaşmadan isabetli öğretim kararları beklemek gerçekçi değildir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulgular, katılımcıların tamamının ana fikir öğretimi konusunda ciddi problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin hiçbiri ana fikir öğretimi konusunda etkililiğini gözlemlediği, etkililiğini yıllar içinde sınıdığı ve geliştirdiği öğretim uygulamalarından söz edememişlerdir. Türkçe dersinde öğretimini gerçekleştirdikleri diğer konuların aksine öğretim sürecinde ne yaparlarsa yapsınlar öğrencilerin bu konuda istenilen düzeye getiremediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü ana fikir öğretiminde yaşadıkları sorunlardan birinin konu ve ana fikri ayırt etme olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında yürütülen araştırmalar (Çetinkaya vd., 2013; Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1991; Kanık Uysal & Gültekin Pala, 2022; Kiewra, 1987; Pilten, 2007) da öğrencilerin bu konuda zorlandığını göstermektedir. Ana fikir öğretimiyle ilgili bir diğer sorun ise öğretmenlerin bir öğrencinin ana fikir sorularını cevaplandırabilmesi için sahip olması gereken özellik ve alışkanlıklar konusunda da net olamamalarıdır. Bazı katılımcılar kitap okuma alışkanlığının ana fikir bulma becerisi açısından önemli olduğunu ifade ederken bazı katılımcılar çok kitap okuyan öğrencilerin de bu konuda zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu durum ana fikir öğretiminde kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ile sonuçlanacak öğretim yöntem/teknik/stratejiler konusunda bilimsel çalışmaların desenlenmesi ve daha önce yürütülen çalışmalardan yararlanılması gerektiğini açık bir şekilde göstermektedir. Alanyazında bu konuda etkililiği ispatlanmış çalışmalar (Boudah, 2014; Brown, 2018; İltter, 2018; Kırnık, 2017; Shelton, Lemons, & Wexler, 2021; Stevens vd., 2020; Wijekumar vd., 2020; Pilten, 2007) bulunmakla birlikte öğretmenlerin bu uygulamalardan yararlanamadığı görülmektedir. Bu durum da onların bu konuda yapılmış araştırmalarla ne lisans eğitimi dönemlerinde ne de öğretmenlik yaşamlarında karşılaşmadığını göstermektedir.

Ana fikir öğretiminde yaşanan güçlükler yönelik katılımcılar tarafından en çok dile getirilen sorunlardan bir diğeri ana fikrin soyut bir kavram olduğuna ilişkindir. Bu durum ana fikir öğretiminde yaşanan sorunların en temel kaynağı olarak dile getirilmiş ve özellikle alt sınıf kademelerindeki öğrencilerin ana fikir bulmada çok zorlandığı belirtilmiştir. Araştırmalar ise öğrencilerin ilkökul (Bahap Kudret, & Baydık, 2016; Çetinkaya vd. 2013; Kırnık, 2017; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Pilten, 2007), ortaokul (Vaughn vd., 2011; Özdemir ve Kıroğlu, 2019) ve üniversite (Brown & Day, 1983; Eser, 2017) düzeyinde dâhi ana fikir belirlemede zorlandığını göstermektedir. Bu beceri Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında ilkökul 3.

sınıftan itibaren yer almakta ancak bu durum öğrencilerin her sınıf düzeyinde aynı zorlukta ve karmaşıklıkta bu beceriyi sergilemeleri gerektiği anlamına gelmemektedir. Çünkü aynı kazanım ifadesinin yaş grubu gözetilmeden her sınıf düzeyi için aynı şekilde kullanılması söz konusu değildir (Demirel & Yağmur, 2017). Her kazanım için öncelikle bilişsel bir alt yapı hazırlanması ve sınıf düzeyi arttıkça aşamalı bir şekilde bilişsel yükün artırılması gerekmektedir. Ana fikir bulma becerisi bilişsel yükü ağır olan bir anlama becerisidir. Öğrencilere bilişsel destek sağlanmadan ve yeterli rehberlik yapılmadan sonuç odaklı görevler verilmesi bu sürecin daha da karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Doğrudan bir sonuç beklentisi ve öğrencilere “metnin ana fikri nedir?” sorusu onların ana fikri nasıl bulacaklarını ve yazacaklarını bildikleri varsayımına dayanmaktadır. Kaya (2021) tarafından yürütülen çalışma Türkçe ders kitaplarında yer alan ana fikir etkinliklerinin “Metnin ana fikri(ni) nedir/yazınız/belirleyiniz.” şeklinde olduğunu göstermektedir. Bu yönergenin altını dolduracak ve öğretim sürecini aşamalı bir şekilde ele alacak bir strateji öğretimine ise ne ders kitaplarında ne de öğretim programlarında yer verilmektedir. Alanyazında yürütülen araştırmalar da (Afflerbach & Walker, 1992; Beerwinkle vd., 2020; Jitendra vd., 2001; Kaya, 2021) öğrencilerin öğretim programları ve ders kitapları tarafından desteklenmediğini göstermektedir. Bu durum öğretmen yeterliğinin önemini bir kez daha ortaya koymakta ve öğretmenlerin öğrenci özelliklerinin gerektirdiği yollarla öğretim sürecini yapılandırmaları konusunda ciddi bir eğitimden geçmeleri gerektiğini göstermektedir. Ancak görüşme verileri öğretmenlerin ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ana fikir kavramını öğrenebilmeleri sürecindeki öğrenme gereksinimlerini yerine getirebilecek pedagojik donanıma sahip olmadığını göstermektedir. Katılımcıların bu alt problem temelinde ifade ettiği bir diğer sorun kaynağı ise öğretmen eğitimidir. Öğretmen eğitimi programlarında ana fikir öğretimine ilişkin özelleşmiş öğretim uygulamaları görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmen eğitimi programlarının adayların profesyonel gereklilikleri yerine getirme konusunda ne kadar yeterli olduğu sorusunu gündeme getirmektedir.

Katılımcıların ifade ettiği bir diğer problem ise, öğrencilerin ön öğrenmeleridir. Okuyucunun ön bilgi ve deneyimleri ile metinde verilen bilginin ilişkilendirilmesi sonucu anlamın yapılandırıldığı etkin bir süreç olan okuduğunu anlama (Akyol, 2005; Bahap Kudret, & Baydık, 2016) öğrencilerin ön bilgilerinden etkilenmektedir. Bu süreçte okuyucunun ön bilgileri metnin anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Metin türü, yapısı ve metinde işlenen konuya aşinalık okuduğunu anlama dolayısıyla da ana fikre ulaşmada etkilidir. Öğrencilerin ilkökuldan itibaren bu konuda bilinçli bir öğretimden geçirilerek ön öğrenmelerinin artırılması gerekmektedir. Alt sınıf kademelerinde yazar tarafından ana fikrin metin içinde açıkça verildiği ve öğrencinin sadece anlama becerisini harekete geçirmesini gerektiren öyküleyici türde bir metin kullanılırken üst sınıf kademelerinde ana fikrin örtük bir şekilde verildiği ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerektiren zor ve farklı türde metinlerle karşılaştırılması gerekmektedir. Bu durum da kazanımın öğretiminde öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun yollar üzerinde durulması gerektiğini

göstermektedir. Öğretmenlerin ana fikir öğretiminin etkili yolları üzerinde gerekli donanımına sahip olmamaları öğrencilerin ön öğrenme eksikliklerinin dolayısıyla okuduğunu anlama ve ana fikre ulaşma zorluklarının giderek artmasına neden olmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik bulgular, öğretmenlerin ana fikir öğretiminde yer verdiği öğretim etkinliklerinin beş kategoride sınıflandığını göstermektedir. Bunlar içerisinde en yaygın olanının sunuşa dayalı teknikler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği öğrenme düzeyi düşüklüğünün sebebi öğretmenlerin ağırlıklı olarak sunuş yolu etkinliklerine yer vermeleri olabilir. Burada bir diğer önemli bulgu öğretmenlerin ana fikri paragrafın ilk ya da son cümlelerinde bulmaya iten taktiksel yollar kullanmalarındadır. Alanyazındaki çalışmalar da (Kanık Uysal & Gültekin Pala, 2022; Kathleen, 2015; Williams, 2006; 2018) bu bulguyu desteklemekte ve birçok öğretmenin bu hataya düştüğünü ifade etmektedir. Öğrencilerde ana fikir öğretiminin sağlanması beklenen düşünme becerilerini geliştirme amacına hizmet etmeyen ezberci bir yaklaşımın ürünü olan bu etkinlikler de öğrencilerin ana fikre ulaşma konusunda yeterli düzeye ulaşamamalarının bir sebebi olabilir. Bu sonucun ana fikir kavramına öğretim ve beceri odaklı bir anlayıştan ziyade, kavramsal düzeyde ele alan bir anlayışın ürünü olduğu düşünülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin bilinçli ve sistemli olarak olmasa da yapı iskelesi yöntemi içinde değerlendirilebilecek olan tekniklere de yer verdikleri görülmektedir. Yapı iskelesi yöntemleri üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi konusunda tavsiye edilen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Pek çok bilişsel işlemin sıralı bir şekilde uygulanmasını gerektiren üst düzey düşünme becerilerinin gerçekleştirilme sürecinde öğrencilere yol gösteren iskele adı verilen çeşitli yönerge ve yapılar öğrenme sürecini olumlu yönde desteklemektedir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğunun “sorularla yönlendirme” tekniğini kullandığı, az sayıda öğretmenin özetlemeyi tercih ettiği ve öğretmenlerden hiçbirinin metin yapısı öğretimine değinmediği görülmektedir. Hâlbuki öğretmenlerin öğrencilere bir metnin ana fikrini belirlemelerine veya yapılandırmalarına yardımcı olmak için metin yapısı bilgilerini nasıl ve ne zaman kullanacaklarını öğretmeleri gerekmektedir (Fielding & Pearson, 1994). Alanyazında yürütülen araştırmalar da (Stevens vd., 2018; Stevens vd., 2020; Williams vd., 2016) metin yapısı öğretiminin ana fikre ulaşma becerisini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik bulgular ise katılımcıların ölçme değerlendirme yaklaşımlarını ortaya koymakta ve bu becerinin öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak açık uçlu sorular ile değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin cevaplarını yazarken üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmeleri açısından değerlidir ve uzmanlar (Brookhart, 2010; McMillan, 2015; Nitko & Brookhart, 2016) bu becerilerin harekete geçirilebilmesi için açık uçlu sorulara yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ancak kullanılan soru türü kadar sorunun cevap kaynağı da önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin farklı yaklaşımlar

sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü ana fikir sorularını değerlendirirken esnek bir yaklaşım ile öğrencilerin kendi yorumlarını doğru kabul ederken bazı katılımcılar yazarın vermek istediği mesaja ulaşan cevapları doğru kabul ettiklerini ifade etmektedir. Bu durum öğretmenlerin metin merkezli ve okuyucu merkezli olmak üzere iki farklı yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Okuma deneyiminin her okuyucu için benzersiz ve bireysel olduğunu savunan okur-tepki teorisine (Rosenblatt, 1978) göre her okuyucu bir metinden farklı anlamlar çıkarabilir. Anlam oluşturma süreci okuyucunun ön bilgileri ve bulunduğu ortamdan etkilenmektedir. Bu bakış açısı her okuyucunun bir edebi eserden tek bir ana fikre ulaşması gerektiği görüşüne alternatif sunmakta ve öğrenci yorumuna değer verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Kanık Uysal & Ateş, 2020). Bu bakış açısını benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin bireysel yorumlarını doğru kabul etmesi kaçınılmazdır ancak burada öğretmenin karar vermesi gereken önemli iki nokta vardır. Öğretmenin amacı öğrencilerine estetik okuma yaptırmak ve onların yorumlarını görmek midir yoksa okunan metni anlama becerilerinden biri olan yazarın iletmek istediği mesaja ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek midir? Eğer öğretmenin amacı estetik okuma yaptırmak ise her öğrencinin kendine özgü bireysel yorumlarına değer vermelidir. Ancak eğer öğretmenin amacı bir metindeki temel düşüncenin başka bir deyişle yazarın metni yazma amacının ne olduğunu tespit edilmesi ise yalnızca yazarın vermek istediği mesaja ulaşan cevapları doğru kabul etmesi gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli konulardan ilki metinsellik ölçütlerini taşıyan ve bir ana fikir etrafında kurgulanan bir metin seçilmesidir. Metinsellik ölçütlerinden amaçlılık ilkesi doğrultusunda yazılan bir metinde yazarın metni kaleme alma amacının ne olduğu konusunda hemfikir olunması gerekmektedir. Bu nedenle de öğrenciden metnin ana fikrine ulaşmasını bekleyen bir öğretmenin doğru metin seçme noktasında çok titiz davranması gerekmektedir. Her metinde ana fikir arama anlayışından vazgeçilerek uygun metinler üzerinden bu öğretimin yapılması gerekmektedir. Uygun olmayan metinlerde ana fikir arayışına girmek öğrenci için bu kavramın iyice içinden çıkılmaz bir durum haline gelmesine sebep olmaktadır. Eğer öğretmenin hedefi, öğrencilerin kendi çıkarım güçleri ve yorumlarını değerlendirmek ise sorulan sorunun “bu metinle ilgili çıkarımlarınızı, yorumlarınızı yazınız.” şeklinde olması gerekmektedir. Metnin ana fikri nedir diye sorulup öğrencinin bireysel yorumunun doğru kabul edilmesi öğretim ile değerlendirme arasında çelişkiler oluşmasına neden olacaktır. Burada önemle dikkate alınması gereken nokta, öğrencilere neden ana fikre ulaşmalarını istediğimiz konusunda bir fikir birliği içinde olunmasıdır. Kuşkusuz ana fikir, okuduğunu ve dinlediğini anlamının en temel unsurlarından biridir. Ayrıca ana fikir bulma; yorumlama, çıkarımda bulunma başta olmak üzere çok sayıda becerinin kullanımını gerektirmektedir. Bu durumda ölçme araçlarının bu becerileri ölçebilecek nitelikte olması gerekir. Diğer yandan öğrencilerin metindeki ana fikre ulaşıp ulaşmadığını belirlemenin tek yolu doğrudan ana fikrin ne olduğunu sormak değildir. Öğrencilerin okuduklarından anladıklarını kademeli olarak yapılandırılmalarına izin veren bir anlayışla sıralanmış sorular da kullanılabilir. Ancak öğretmenlerin büyük oranda ana fikri ölçme konusunda

doğrudan ana fikrin ne olduğuna yönelik sorular kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin ana fikre ulaşmaları konusunda daha geniş çeşitlilikte, alternatif soru yapılarını kullanmama nedenlerinin ana fikir kavramına yönelik beceri temelli bir yaklaşıma sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen tüm bu sonuçlar öğretmenlerin ana fikir öğretimi konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu konunun üzerinde önemle durulması gerektiğini göstermektedir.

### Sınırlılık ve Öneriler

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk sınırlılığı çalışma grubuna dâhil olan öğretmen sayısı ve özellikleri oluşturmaktadır. Çalışma, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen iki farklı branaşa sahip eş sayıda kadın ve erkekten oluşan 24 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırma öğretmenler dışında farklı bir grubun görüş ve deneyimlerini yansıtmamaktadır. Araştırmanın ikinci sınırlılığı, öğretmenlerin ana fikir öğretimi ile ilgili deneyim ve inançlarının sadece araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile sınırlı olmasıdır. Katılımcı öğretmenler dersleri esnasında sınıflarında gözlemlenememiştir. Tüm bunlarla birlikte araştırma bulgularına dayalı olarak birtakım önerilerde bulunmak ve bunları aşağıda görüldüğü gibi sıralamak mümkündür:

1. Öğretmenlerin ana fikir kavramına yönelik öğretim ve beceri odaklı bir yaklaşım geliştirmeleri için öğretmen eğitimi programlarında ve hizmet içi eğitim programlarında gerekli geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

2. Ana fikre ulaşma becerisinin içerdiği düşünme becerilerinin neler olduğu, bu becerinin hangi bilişsel düzeyde olduğu konusunda bir tanımlama çalışması gerçekleştirilmelidir. Türkçe dersi öğretim programlarında öğretmenlerin ana fikri beceri temelli bir anlayış içinde kavramalarına ve uzlaşım içinde hareket etmelerine izin veren bilgiler paylaşılmalıdır.

3. Ana fikir öğretiminde etkili öğretim uygulamaları ve ana fikre ulaşma becerisi ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar desenlenmelidir.

4. Ana fikre ulaşma becerisini ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenmelidir.

5. Öğretmenleri ana fikir öğretiminde kullanabilecekleri etkililiği bilimsel yollarla ispatlanmış öğretim yolları ile buluşturmanın yanında onların da deneyimlerinden istifade edilmesine olanak tanıyacak çalışmalar tasarlanmalıdır.

### Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

## Kaynakça

- Afflerbach, P., & Walker, B. (1992). Main idea instruction: An analysis of three basal reader series. *Literacy Research and Instruction*, 32(1), 11-28. <https://doi.org/10.1080/19388079209558102>
- Akyol, H. (2005). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Pegem A Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99-118. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition. Longman. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>, web adresinden 11 Nisan 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Başaran, M. (2019). Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları. H. Akyol, A. Şahin (Ed.) Türkçe öğretimi içinde (s.287-311). Pegem Akademi Yayınları.
- Bayrak Özmutlu, E., & Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543. <https://doi.org/10.9779/pauefd.745469>
- Beerwinkle, A. L., Owens, J., & Hudson, A. (2020). An analysis of comprehension strategies and skills covered within grade 3-5 reading textbooks in the United States. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(2), 311-338. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09484-0>
- Boudah, D. J. (2014). The main idea strategy: A strategy to improve reading comprehension through inferential thinking. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 148-155. <https://doi.org/10.1177/1053451213496160>
- Brookhart, S. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. Alexandria, VA: ASCD. <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom.aspx>
- Brown, S. A. (2018). The effects of explicit main idea and summarization instruction on reading comprehension of expository text for alternative high school students [Doktora tezi, Utah State University].
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macro rules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Büyükalın- Filiz, S. & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.886175>

- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S.B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma [Difficult and curial skill in making meaning: Finding main idea]. *Journal of Theory & Practice in Education*, 9(3), 188-210.
- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3 (2), 95-106.
- Duffelmeyer, F. A., & Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45(3), 252-254. <https://www.jstor.org/stable/20200859>
- Eser, E. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde konu ve ana fikri belirleme yeterlilikleri. *Turkish Studies*, 12(4), 181-192. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10086>
- Fielding, L. G., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51(5), 62-68.
- Gliner, J.A., Morgan, G. A., & Leech, N.L. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (Çev.: Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan) [Research Methods in Applied Settings: an Integrated Approach to Design and Analysis (Trans.: Volkan Bayar, Trans. Ed.: Selahattin Turan)]. Nobel Yayın Dağıtım.
- Goldman, S. R. (2012). Adolescent literacy: Learning and understanding content. *The Future of Children*, 22, 89-106. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0011>
- Güfta, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.315887>
- İncirkuş, F. A. (2018). Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi (Tez No. 534959) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Jitendra, A. K., Chard, D., Hoppes, M. K., Renouf, K., & Gardill, M.C. (2001). An evaluation of main idea strategy instruction in four commercial reading programs: Implications for students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 17(1), 53-73. <https://doi.org/10.1080/105735601455738>
- Kanık Uysal, P. & Ateş, S. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük kara balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796. <https://doi.org/10.16916/aded.713103>
- Kanık Uysal, P. & Gültekin Pala, S. (2022). Ana fikri bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66. <https://doi.org/10.35233/oyea.1112647>
- Kathleen M. L. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Kaya, K. (2021). Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. (Tez No. 686405) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.



- Kırnık, D. (2017). Örgütlenme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi (Tez No. 463318) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kiewra, K. A. (1987). Note taking and review: The research and its implications. *Instructional Science*, 16(3), 233-249.
- Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- McMillan, J. (2015). Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar. A. Arı (Trans. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2009). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (Çev.: S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. SAGE Publications, Inc.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2016). Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi (B. Bıçak, M. Bahar ve S. Özel, çev.). Nobel Yayıncılık.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice* (pp. 83-115). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5)
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods (Ed. ve Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pilten, G. (2007). Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi (Tez No. 205213) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- Shelton, A., Lemons, C. J., & Wexler, J. (2021). Supporting main idea identification and text summarization in middle school co-taught classes. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 217-223. <https://doi.org/10.1177/1053451220944380>
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2018). Summarizing and main idea interventions for upper elementary and secondary students: A meta-analysis of research from 1978 to 2016. Remedial and Special Education. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>.
- Stevens, E. A., Vaughn, S., House, L., & Stillman-Spisak, S. (2020). The effects of a paraphrasing and text structure intervention on the main idea generation and reading comprehension of students with reading disabilities in grades 4 and 5. *Scientific Studies of Reading*, 24(5), 365-379.
- Van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E., & Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 707-718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.707>

- Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., . . . & Stillman Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48, 938-964. <https://doi.org/10.3102/0002831211410305>
- Wijekumar, K., Meyer, B.J., Lei, P., Beerwinkle, A.L., & Joshi, M. (2020). Supplementing teacher knowledge using web-based intelligent tutoring system for the text structure strategy to improve content area reading comprehension with fourth and fifth-grade struggling readers. *Dyslexia*, 26, 120-136. <https://doi.org/10.1002/dys.1634>
- Williams, J. P. (2006). Stories, studies, and suggestions about reading. *Scientific Studies of Reading*, 10, 121-142. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1002\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1002_1)
- Williams, J. P., Kao, J. C., Pao, L. S., Ordynans, J. G., Atkins, J. G., Cheng, R., & DeBonis, D. (2016). Close analysis of texts with structure (CATS): An intervention to teach reading comprehension to at-risk second graders. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1061-1077. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000117>
- Williams, J. P. (2018). Text structure instruction: The research is moving forward. *Reading and Writing*, 31(9), 1923-1935. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9909-7>

### Extended Abstract

The research sought answers to the following questions: How do the participants define the concept of main idea? How do the participants describe the cognitive level of the main idea? Do the participants have problems with teaching the main idea? If they have problems, what are those problems? According to the participants, what is the source of the problems experienced in teaching the main idea? What are the preferences of the participants in the process of teaching the main idea? What are the participants' assessment and evaluation approaches regarding the main idea? What do the participants suggest to do for main idea teaching? The research was carried out with a basic qualitative research method. The study group of the research was determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. For this purpose, a total of 24 Turkish and classroom teachers, consisting of equal numbers of men and women, participated in the study group of the research. Analyses were performed on belief statements labeled with 380 in vivo codes. An intensive and detailed analysis process consisting of four stages was followed in the research. In this study, answers to seven research problems were sought. In the first sub-problem, participants were asked how they defined the concept of main idea as a teacher. In the analysis, it was seen that all of the participants defined the main idea at the conceptual level. None of the participating teachers addressed the concept of main idea on the basis of a teaching- or skill-oriented approach. In the second sub-problem of the study, how the participants defined the cognitive level of the main idea was examined. Participants expressed different opinions from each other, stating that the cognitive level of the main idea was at the levels of understanding, applying, analyzing and evaluating. In the third sub-problem of the research, the difficulties experienced by the participants in teaching the main idea were examined. At this point, it was seen that the participant teachers could not find the specialized and conventional teaching methods that resulted in the desired learning outcomes in main idea teaching and could not predict the variables related to the subject of finding the main idea. In the fourth

sub-problem of the research, the sources of the difficulties experienced were examined. The abstractness of the subject area, and deficiencies in teacher education and students' pre-learning were stated as the main sources of problems. In the fifth sub-problem of the research, the methods used by the participants in teaching the main idea were examined. In the review, it was seen that direct instruction was most frequently used. In addition, it was observed that scaffolding activities, tactical activities and activities based on holistic meaning were also applied. In the sixth sub-problem of the research, measurement and evaluation approaches were examined on the basis of the question type, question patterns and evaluation criteria used by the participants in the process of measuring and evaluating the main idea. In the analysis, it was seen that the participants included open-ended questions, multiple-choice questions or both at different rates. When the question patterns were examined, it was seen that while the participants used question patterns to ask the main idea directly, only a few of them used question patterns for interpretation. When the evaluation criteria were examined, a dual finding drew attention. While some of the participant teachers accepted only the message that the author wanted to convey as the correct answer, some of the participants stated that the student's own interpretation could also be accepted as correct. In the last sub-problem of the research, teachers' suggestions for teaching the main idea were examined. In this context, when the answers given by the teachers were examined, it was seen that the suggestions were expressed under four categories as teacher, student and family participation, teacher and teaching focused, management and planning focused, and family focused. The statements of the participants show that they were uncertain about what the students should do in order to become competent in this subject or what should be done during the teaching process. It is possible to make some suggestions based on the research findings and to list them as follows: Necessary development studies should be carried out in teacher education programs and in-service education programs so that teachers can develop a teaching and skill-oriented approach towards the concept of main idea. A definition study should be carried out on what thinking skills are included in the ability to reach the main idea, and at what cognitive level this skill is. In Turkish lesson curricula, information that allows teachers to grasp the main idea in a skill-based understanding and act in consensus should be shared. Research should be designed to determine the variables related to effective teaching practices and the ability to reach the main idea in main idea teaching.

## Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenlemeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ebru Bozpolat\* , Fatma Alem\*\*

Makale Geliş Tarihi: 20/07/2022

Makale Kabul Tarihi: 01/11/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1145888

### Öz


*Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulda görev yapan 352 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; ODÖDÖ'nün maddelerine ilişkin bilgi, planlama, değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde ortaokul öğretmenlerinin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde; uygulama alt boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının eğitim düzeyi, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.*


**Anahtar Kelimeler:** Okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenmeyi düzenleme, öğrenme ortamları

## Investigation of Secondary School Teachers' Perceptions on Regulating out-of-School Learning in terms of Various Variables

### Abstract

*The purpose of this research is to examine secondary school teachers' perceptions of regulating out-of-school learning in terms of various variables. In the study, scanning model was preferred. The sample of the research consists of 352 teachers working in a secondary school in the central district of Sivas province in the spring term of the 2020-2021 academic years. The “Out of School Learning Regulation Scale” (OOSLRS), which was developed by Bolat and Köroğlu (2020) was used to collect the research data. In the analysis of data; descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance, and Scheffe test*

\* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye, [ebozpolat@gmail.com](mailto:ebozpolat@gmail.com) ORCID: 0000-0003-1890-8167 

\*\* Millî Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye, [fatmaalem222@gmail.com](mailto:fatmaalem222@gmail.com) ORCID: 0000-0003-0793-7894 

**Kaynak Gösterme:** Bozpolat, E., & Alem, F. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1368-1397.

were used. As a result of the research; in the sub-dimensions of knowledge, planning, and evaluation regarding the items of OOSLRS and in the whole scale, secondary school teachers are at the level of "I agree moderately"; in the application sub-dimension, it was determined that they had a perception of "I agree very much". In the study, it has been determined that there is a significant difference in secondary school teachers' perceptions of regulating out-of-school learning in terms of education level, educational status related to arranging out-of-school learning, organizing activities related to regulating out-of-school learning, and class size. In line with the research results; it has been suggested that more place should be given to activities supporting out-of-school learning and participation in out-of-school learning environments within the curriculum in order to regulate out-of-school learning.

**Keywords:** *Out-of-school learning, regulating out-of-school learning, learning environments*

## Giriş

İnsan davranışlarının geliştirilmesini amaçlayan eğitim, ailede başlayıp hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte aile faktörünün yanı sıra okul unsuru da önemli rollere sahiptir. Okul içerisinde öğrencilere kazandırılması beklenen davranışlar eğitim-öğretim programları ile düzenlenmektedir. Bu bağlamda Gültekin (2020) öğretimi "belli bir amaçla, bir program ve bir plan dâhilinde, bireylere gerekli bilgi, beceri ve olumlu davranış kazandırma, bireylerin yeteneklerini geliştirme, onları yaşama hazırlama etkinlikleri" olarak ifade etmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerini ve davranışlarını geliştirebilmek adına farklı öğrenme modelleriyle birlikte öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bilinmektedir.

Geçmişten günümüze eğitim-öğretim sistemindeki gelişmeler ile birlikte öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde de farklılıklara gidildiği görülmektedir (Saraç, 2017). Bozdoğan (2015, s. 114) günümüz eğitim-öğretim sisteminin "bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen, bağımsız yaşayabilme becerilerine sahip olan, araştıran, eleştirel düşünebilen ve karşılaştığı bütün problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen bireyler yetiştirebilmek" amacıyla hazırlandığını dile getirmektedir. Maden (2012) eğitim-öğretim programlarında yer alan bu amaçların ders içinde öğrencilere aktarılması, davranışların kalıcı hale getirilmesi ve yaşama uyarlanabilme noktalarında zorluk yaşandığını vurgulamamaktadır. Bu zorlukların aşılabilmesi adına, birbirinden farklı öğretim yöntem ve teknikleri denenmekte ve yalnızca okul içinde değil aynı zamanda okul dışında da eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülebilmektedir.

Öner ve Öztürk (2019, s. 3) "okul bahçesinden başlayarak yerel coğrafyada yer alan tüm unsurların öğrenme sürecine dâhil edilmesini" okul dışı öğretim olarak ifade etmektedir. Öğrenmelerin okul içerisinde sınırlandırılmayıp okul dışına da aktarılması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesine fırsatlar sunmaktadır. Günümüzde kullanılan öğretim programlarındaki kazanımların ders içinde yürütülen etkinlikler ile öğrencilere aktarılması beklenmektedir. Oysaki bu

kazanımların daha kalıcı hale getirilebilmesi için okul dışı öğrenme faaliyetlerine ihtiyaç vardır. Programların zenginleştirilmesi için sınıf dışında yapılan tüm etkinlikler olarak tanımlanan okul dışı öğrenme (Bolat & Köroğlu, 2020), hayat boyu devam eden öğrenme sürecini bünyesinde barındırmaktadır (Öner & Öztürk, 2019). Öğrencilerin okul içerisinde edindikleri kazanımların uygulamaya geçirilmesi aşamasında okul dışı öğrenmeler önemli rol oynamaktadır. James ve Williams (2017) gerçek yaşam bağlamlarının okul dışı öğrenmeler için son derece değerli olduğuna vurgu yapmıştır. Okul dışı öğrenme sürecinde öğrenciler, belirli bir öğretim programına bağlı kalmadan kendi yaşantıları çerçevesinde öğrenme süreçlerini yönlendirebilmektedir.

Okul içinde gerçekleşen sistematik öğrenme faaliyetlerinin gerçek hayattan uzak olduğunu dile getiren Ramey ve Gassert (1997, aktaran Maden, 2012) okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencileri motive ettiğini ve öğrencilerin bu ortamlar sayesinde öğrenmeye karşı istekli olduklarını belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamı; doğada ve yaşanan çevrede eğitim hedefli yapılan etkinlikleri kapsayan ve sınıftakilere göre daha az yapılandırılmış aktiviteleri içeren eğitim ortamı olarak bilinmektedir (Öztürk, 2009, aktaran Çiçek Şentürk & Saraç, 2017). Okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanan etkinlikler okul içinde verilen kazanımlar doğrultusunda planlanıp tasarlanabilmektedir. Okul dışı etkinliklerin ve çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerin, öğrencilerin okul derslerine olan ilgilerini de olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Uitto vd., 2006). Bu noktada sınıf içerisinde yürütülen etkinlikleri daha anlamlı hale getirebilmek ve eğitim-öğretim faaliyetlerini tamamlamak adına (Çifçi & Dikmenli, 2016) öğretmenin okul dışı öğrenmenin yürütüleceği eğitim ortamına hâkim olması beklenmektedir.

Bolat ve Köroğlu (2020) çocuk parkının, tiyatro salonlarının, müzelerin, botanik bahçelerin, barajların, matematik köylerinin, hayvanat bahçelerinin ve alışveriş merkezlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına dönüştürülebileceğini dile getirmektedir. Benzer şekilde Şimşek (2010, aktaran Maden, 2012, s. 40) de “aile toplantıları, arkadaşlar arası faaliyetler, hobiler, resmi ilişkiler, bir pazar yeri, market, park, kütüphane, sinema, konser alanı vb. yerler, diğer eğlenme ve dinlenme mekânları, televizyon ve radyo programları, internet siteleri, elektronik kitap, dergi, gazeteler aracılığıyla” meydana gelen öğrenmelerin okul dışı öğrenmeler sonucu ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu ortamlar sayesinde öğrenciler sosyalleşebilmekte, okul içinde edindiği bilgiyi günlük hayata uyarlayabilmekte ve kendini toplum içinde rahatlıkla ifade edebilmektedir. Ayrıca çeşitli alanların okul dışı öğrenme alanlarına dönüştürülmesi ile öğrenciler farklı etkinlikler içinde görevlendirilmekte ve “analiz, sentez ve tasarım” gibi beceriler edinerek ortaya yeni ürünler çıkarabilmektedirler (Çifçi & Dikmenli, 2016). Bu konu kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilere sınıflarda kullanılmayacak ya da analiz edilemeyecek teknik, nesne ve materyaller hakkında yeni bilgiler sunabileceği ileri sürülmektedir (Dannwolf vd., 2020). Okul dışı öğrenmede bu tarz beceriler öğrencilere kazandırılırken; öğrenci olgunlaşma düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır. Bu konu

kapsamında; okul dışı öğrenme ortamlarında yalnızca olgunlaşma faktörüne bağlı öğrenmelerin gerçekleşmediği, aynı zamanda deneyim sonucu öğrenmelerin meydana geldiği de belirtilmektedir (Callanan, Cervantes & Loomis, 2011).

Günümüz toplumunda doğal dünyaya erişebilirliğin düşük olması, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla baş etme kapasitelerini azalttığı bilinmektedir (Collado, Corraliza & Bethelmy, 2017). Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamlarında doğa ile iç içe olunması öğrencilerin karşılaşılan problemlere çözüm odaklı yaklaşımlarına fırsat sunmaktadır. Bu noktada Maden (2012) okul dışı öğrenme ile öğrencilerin deneyim yoluyla kendi özellikleri ve becerileri doğrultusunda öğrenmeyi gerçekleştirebildiğini dile getirmektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin; öğrencilerin akademik başarısından daha çok, okul özsaygısı ve okula bağlılık gibi özellikleri üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir (Dotterer, McHale & Crouter, 2007). Ayrıca okul dışı öğrenme ile öğrenci gerçek yaşam ile bağlantı kurarak ön bilgilerini yapılandırıp anlamlandırma fırsatı elde etmektedir (Kubat, 2018). Benzer bir şekilde yapılan bir araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme etkinliklerinden saha gezileri ile öğrencilerin daha üretken oldukları ve bu geziler sayesinde daha iyi öğrendikleri tespit edilmiştir (Hansen, Kortbek & Grønbaek, 2010). Okul dışı öğrenmelerin belirtilen olumlu yönlerinin yanı sıra bir takım dezavantajlarının olduğu da bilinmektedir. Bolat ve Köroğlu (2020, s. 1649) okul dışı öğrenmenin düzenlenmesinde risklerin bulunduğunu ve bu nedenle pek çok öğretmenin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye istekli olmadığını dile getirmektedir. Öğretmenleri bu faaliyetten uzak tutan sebepler arasında “ekonomik, kaynak, ulaşım ve planlama görevleri” yer almaktadır (Bentsen vd., 2010; Füz, 2018). Bu sebeplere ek olarak, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin bilgi sahibi olmaması da okul dışı öğretim sürecini zora sokmaktadır.

Öğrencilerin uyku dışı zamanlarının % 85'nin okul dışında geçtiği göz önünde bulundurulduğunda (Medrich vd., 1982, aktaran Eshach, 2007) öğrenmelerin çoğunun okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu ortamlarda düzenlenen öğrenmelerin “planlı, amaçlı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına” uygun olması (Çifçi & Dikmenli, 2016, s. 365) hususunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında öğretmen eğitimlerine saha gezisi gibi okul dışı öğrenme etkinliklerinin eklenmesinin, öğretmenlere yol gösterici etkiye sahip olabileceği dile getirilmektedir (Clarke Vivier & Lee, 2018). Öğrencilerin okul dışı deneyimleri hakkında sınırlı bilgi ve anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerin okul içi ve okul dışı deneyimleri arasında bağlantı kurma noktasında etkili olamayacaklardır (Tran, 2011). Zengin içeriklerle dolu olan okul dışı öğrenme ortamları, ancak öğretmenlerin düzenlemesiyle daha da anlamlı hale gelmektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenmeyi düzenleme konusunda, öğretmenlerin konuya hâkim olması ve süreci etkili bir biçimde yürütmesi beklenmektedir. Okul dışı öğrenmeyi gerçekleştirirken öğretmenlerin yalnızca bazı alanlara odaklandığı görülmektedir. Bu konu kapsamında alanyazın incelendiğinde, çoğunlukla fen bilimleri alanında okul dışı öğrenmelerin etkili olduğu ve öğretmenler tarafından

tercih edildiği görülmektedir (Ay, Anagün & Demir,2015; Avan vd., 2019; Batman, 2020; Braund & Reiss, 2006; Çiçek Şentürk & Saraç, 2017; Dabney vd., 2012; Gürsoy Ataman, 2018; Henriksson, 2018; Ocak & Korkmaz, 2018; Oktay, Üner & Şen, 2021; Sarioğlan & Küçüközer, 2017; Tatar & Bağrıyanık, 2012). Bunun yanında öğretmenlerin coğrafya ve sosyal bilimler alanlarında da okul dışı öğrenmeleri düzenlenmeye başladıkları göze çarpmaktadır (Çifçi & Dikmenli, 2016; Öner, 2015; Öner & Öztürk, 2019). Oysa okul içi öğrenme ortamlarında verilen eğitimlerin zenginleştirilip daha da kalıcı hâle getirebilmesi için okul dışı öğrenmelere farklı branşlarda da yer verilmesi önemli bir husustur. Bu araştırma ile ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenler incelenmesinin; eğitim ortamlarının iyileştirilmesinde etkin rol alan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin algılarını ortaya koyma açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Sivas İli Merkez İlçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği (ODÖDÖ) alt boyutları olan bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik algı düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenleyip düzenlememe, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ile verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmek istendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli; diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde çalışan, bir duruma ya da konuya dair katılımcıların fikir, beceri, tutum gibi özelliklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma modelidir (Büyükoztürk vd., 2020).



## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 1428 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 352 öğretmenden oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde; küme örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Küme örneklemede; çalışılması planlanan evrende kendiliğinden doğal bir şekilde ya da yapay olarak meydana gelmiş, kendi içerisinde benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Örneklem büyüklüğünün hesaplanması, araştırma sonuçlarının evrene genellenmesine yarayan temel öğelerden biridir (Ural & Kılıç, 2018). Bu bağlamda, örneklemin hesaplanmasında  $n_0 = [(t \times S) / d]^2$  formülünden yararlanılmış (Büyüköztürk vd., 2020) ve hesaplama sonucunda Sivas ili Merkez İlçesinde çalışan 1428 ortaokul öğretmeninden oluşan evren için % 95 güven düzeyi ile 303 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, gönüllü 352 ortaokul öğretmenine ulaşılarak % 95 güven düzeyi için yeterli örneklem büyüklüğü sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerinin kişisel bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.  
*Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	193	54.8
	Erkek	159	45.2
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	285	81.0
	Diğer Fakülteler	67	19.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	300	85.2
	Lisansüstü	52	14.8
Okul Türü	Ortaokul	306	86.9
	İmam Hatip Ortaokulu	46	13.1
Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Hizmet İçi Eğitim	Evet	59	16.8
Alma Durumu	Hayır	293	83.2
Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme ile İlgili Etkinlik Düzenleme Durumu	Evet	131	37.2
	Hayır	221	62.8
Mesleki Kıdem	0-5 yıl arası	128	36.4
	6-10 yıl arası	115	32.7
	11-15 yıl arası	51	14.5
	16-20 yıl arası	25	7.1
	21 yıl ve üzeri	33	9.4
Sınıf Mevcudu	6-10 arası	23	6.5
	11-15 arası	30	8.5
	16-20 arası	106	30.1
	21-25 arası	86	24.4
Toplam	26 ve üzeri	107	30.4
		352	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin % 54.8'i kadın, % 45.2'si erkektir. Ortaokul öğretmenlerinin % 81.0'ı eğitim fakültesi, %19.0'ı ise diğer fakülte mezunu iken; % 85.2'si lisans mezunu, % 14.8'i ise lisansüstü mezunudur. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin % 86.9'unun ortaokulda, % 13.1'inin ise imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin % 16.8'inin okul dışı öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim aldığı, % 83.2'sinin ise hizmet içi eğitim almadığı; % 37.2'sinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin etkinlik düzenledikleri, % 62.8'inin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin etkinlik düzenlemedikleri görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin % 36.4'ü 0-5 yıl arası, % 32.7'si 6-10 yıl arası, % 14.5'i 11-15 yıl arası, % 7.1'i 16-20 yıl arası, % 9.4'ü 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama sınıf mevcutlarına bakıldığında ise % 6.5'inin 6-10 arası, % 8.5'inin 11-15 arası, % 30.1'inin 16-20 arası, % 24.4'ünün 21-25 arası ve % 30.4'ünün 26 ve üzeri öğrenciye sahip olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak amacıyla iki bölümden oluşan form kullanılmıştır. Formun birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorulara yer verilirken, ikinci bölümünde Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)” yer almıştır. ODOÖDÖ; “bilgi”, “planlama”, “uygulama” ve “değerlendirme” olmak üzere 4 alt boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert tipine uygun olacak şekilde “hiç katılmıyorum=1”, “az katılıyorum=2”, “orta düzeyde katılıyorum=3”, “çok katılıyorum=4” ve “tamamen katılıyorum=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen ölçeğin DFA sonuçları incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli seviyede olduğu görülmüştür ( $X_2=496.34$ ;  $p<.05$ ;  $sd=366$ ;  $X_2/sd=2135.62$ ;  $RMSEA=.127$ ;  $SRMR=.058$ ;  $NFI=.95$ ;  $NNFI=.95$ ;  $CFI=.96$ ;  $IFI=.96$ ;  $RFI=.94$ ). Ölçeğin faktör yükleri incelendiğinde; bilgi alt boyutu için faktör yükleri .57 ile .77 arasında, planlama alt boyutu için .60 ile .72 arasında, uygulama alt boyutu için .54 ile .61 arasında ve değerlendirme alt boyutu için .53 ile .66 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (cronbach alfa) ise bilgi alt boyutu için .86, planlama alt boyutu için .81, uygulama alt boyut için .73 ve değerlendirme alt boyut için .77 ve ölçeğin tümü için .87 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler çerçevesinde, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. ODÖDÖ'nün maddelerine ilişkin analizde betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama ve standart sapma), verilerin değişkenler açısından karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde kabul edilen anlamlılık düzeyi .05'tir.

Osborne ve Overbay (2004) uç değerlerin istatistiksel analizler üzerinde etkilerinin olabileceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle analiz öncesinde uç değer analizi yapılmış, 13 uç değer silinmiş ve veri analizi 352 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uç değer analizinin yapılmasının ardından verilerin normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Verilerin analizinde, normal dağılıma uygunluk ve varyansların homojenliği varsayımları sağlandığında, parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmaktadır (Tanrıverdi, 2019). Bu bağlamda cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alma durumu ve okul dışı öğrenme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu değişkenlerinde normal dağılım sağlandığından bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır. Üç veya daha fazla grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek adına kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde de varyansların homojenliği sağlanması dikkate alınmaktadır (Tanrıverdi, 2019). Varyansların homojenlik varsayım durumuna göre post hoc (çoklu karşılaştırma testi) testinden yararlanılmaktadır (Turgut, 2014). Bu noktada mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri için ANOVA analizi yapılmış, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, öncelikle ODÖDÖ'nün alt boyutları olan bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarının maddelerine ilişkin bulgulara, daha sonra ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının sırasıyla belirlenen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenleyip düzenlememe, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) açısından incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### ODÖDÖ'nün Alt Boyutlarının Maddelerine İlişkin Bulgular

ODÖDÖ'nün alt boyutlarının maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

*ODÖDÖ'nün Alt Boyutlarının Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Alt Boyut	No	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Bilgi Boyutu	1.	Okul dışı öğrenme hakkında bilgi sahibiyim.	3.02	1.00
	2.	Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim.	3.03	.97
	3.	Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim.	3.49	1.00
	4.	Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.	3.60	1.01
	5.	Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereç bilgisine sahibim.	3.08	1.00

	6.	Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim.	3.55	1.00
	7.	Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim.	3.44	1.04
	8.	Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.	2.53	1.05
	Toplam		3.16	.84
Planlama Boyutu	9.	Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim.	3.05	1.04
	10.	Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim.	3.22	1.02
	11.	Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim.	3.17	1.06
	12.	Okul dışı öğrenme ortamlarını sosyal beceri öğretimine uygun olarak düzenlerim.	3.20	1.02
	13.	Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim.	3.41	.99
	14.	Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereçleri seçebilirim.	3.26	1.00
	15.	Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim.	3.11	.97
	16.	Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim.	2.59	1.06
	Toplam		3.12	.89
Uygulama Boyutu	17.	Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirim.	3.39	.97
	18.	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye gerekli olan sosyal beceriyi gerçekleştirebilirim.	3.40	.91
	19.	Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.	3.52	.91
	20.	Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim	3.46	.91
	21.	Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim.	3.49	.96
	22.	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışı gerçekleştirebilirim.	3.47	.93
	Toplam		3.46	.84
Değerlendirme Boyutu	23.	Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim.	3.35	.95
	24.	Okul dışı öğrenmenin öğrenciye kazandırdığı sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilirim.	3.37	.93
	25.	Okul dışı öğrenmede gerçekleşmeyen hedef davranışı(lar) tespit edebilirim.	3.37	.95
	26.	Okul dışı öğrenme ortamında kullanılan araç-gerecin katkısını belirleyebilirim.	3.36	.96
	27.	Okul dışı öğrenme ortamının eğitim hedefine katkısını değerlendirebilirim.	3.43	.96
	28.	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilirim.	3.45	.93
	29.	Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim.	3.31	.99
	Toplam		3.38	.87
	Ölçek Toplam		3.29	.80

Tablo 2 incelendiğinde; ortaokul öğretmenleri tarafından bilgi alt boyutunda yer alan “Okul dışı öğrenme hakkında bilgi sahibiyim” ( $\bar{X} = 3.02$ ), “Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim” ( $\bar{X} = 3.03$ ) ve “Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereç bilgisine sahibim” ( $\bar{X} = 3.08$ ) maddelerinin “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim” ( $\bar{X} = 2.53$ ) maddesinin “**az katılıyorum**” düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim” ( $\bar{X} = 3.49$ ), “Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim” ( $\bar{X} = 3.60$ ), “Okul dışı

öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim” ( $\bar{X} = 3.55$ ) ve “Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim” ( $\bar{X} = 3.44$ ) maddelerinin **“çok katılıyorum”** düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Buna göre, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin okul dışında yer alan ortamlar ve okul dışı öğrenmede kullanılabilecek araç gereçler hakkında orta düzeyde fikre sahip oldukları görülürken okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin yasal mevzuat hakkında az katılıyorum düzeyinde bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin eğitsel değerlere dair bilgilerin ortaokul öğretmenleri tarafından bilindiği göze çarpmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarında anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, bu öğrenmelerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede katkı sağlayacağı farkında olan ortaokul öğretmenleri, okul dışı öğrenmenin gerekli olduğu görüşündedir. Ayrıca bilgi alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.16$ ) incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede bilgi boyutuna ilişkin algılarının **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede bilgi boyutuna dair orta düzeyde bilgiye sahip olduklarını ve genellikle bilgi boyutu kapsamında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

ODÖDÖ'nün planlama alt boyutuna bakıldığında; ortaokul öğretmenleri tarafından “Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim” ( $\bar{X} = 3.05$ ), “Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim” ( $\bar{X} = 3.22$ ), “Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim” ( $\bar{X} = 3.17$ ), “Okul dışı öğrenme ortamlarını sosyal beceri öğretimine uygun olarak düzenlerim” ( $\bar{X} = 3.20$ ), “Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereçleri seçebilirim” ( $\bar{X} = 3.26$ ) ve “Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim” ( $\bar{X} = 3.11$ ) maddelerinin **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde; “Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim” ( $\bar{X} = 3.41$ ) maddesinin **“çok katılıyorum”** düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim” ( $\bar{X} = 2.59$ ) maddesinin **“az katılıyorum”** düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Planlama alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.12$ ) incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede planlama alt boyutuna ilişkin algılarının **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

ODÖDÖ'nün uygulama alt boyutuna bakıldığında; ortaokul öğretmenleri tarafından “Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirim” ( $\bar{X} = 3.39$ ) ve “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye gerekli olan sosyal beceriyi gerçekleştirebilirim.” ( $\bar{X} = 3.40$ ) maddelerinin **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.” ( $\bar{X} = 3.52$ ), “Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim” ( $\bar{X} = 3.46$ ), Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim” ( $\bar{X} = 3.49$ ) ve “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışı gerçekleştirebilirim” ( $\bar{X} = 3.47$ ) maddelerinin ise **“çok katılıyorum”** düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Uygulama alt boyutuna

ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.46$ ) incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede uygulama alt boyutuna ilişkin algılarının “**çok katılıyorum**” düzeyinde olduğu belirlenmiştir

ODÖDÖ'nün değerlendirme alt boyutu incelendiğinde; ortaokul öğretmenleri tarafından “Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim” ( $\bar{X}=3.35$ ), “Okul dışı öğrenmenin öğrenciyi kazandırdığı sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilirim” ( $\bar{X}=3.37$ ), “Okul dışı öğrenmede gerçekleşmeyen hedef davranış(lar) tespit edebilirim” ( $\bar{X}=3.37$ ), “Okul dışı öğrenme ortamında kullanılan araç-gerecin katkısını belirleyebilirim” ( $\bar{X} = 3.36$ ) ve “Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim” ( $\bar{X}=3.31$ ) maddelerinin “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ortamının eğitim hedefine katkısını değerlendirebilirim” ( $\bar{X}=3.43$ ) ve “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciyi kazandırılacak eğitimsel davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilirim” ( $\bar{X}=3.45$ ) maddelerinin ise “**çok katılıyorum**” düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Ayrıca değerlendirme alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.38$ ) incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenleme değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Son olarak, ODÖDÖ'ye ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X}=3.29$ ) incelendiğinde ise ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde olduğu görülmektedir.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

#### Cinsiyet Değişkenine Göre ODÖDÖ Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet				Levene testi				
	Kadın (n: 193)		Erkek (n: 159)		F	p	sd	t	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.25	.81	3.18	.81	1.355	.245	350	.831	.410
Planlama	3.13	.88	3.12	.91	.658	.418	350	.041	.968
Uygulama	3.51	.81	3.38	.88	2.274	.132	350	1.537	.125
Değerlendirme	3.44	.85	3.30	.89	.686	.408	350	1.455	.147
Ölçeğin tümü	3.31	.77	3.23	.84	1.858	.174	350	.967	.334

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=.831$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=.041$ , uygulama alt boyutu için

$t_{(350)}= 1.537$ , değerlendirme alt boyutu için  $t_{(350)}=1.455$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=.967$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin ODÖDÖ alt boyutlarından bilgi ve planlama boyutunda “orta düzeyde katılıyorum”, uygulama ve değerlendirme boyutlarında “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları; erkek öğretmenlerin ise ölçeğin tüm alt boyutlarında “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin toplam aritmetik ortalamalara bakıldığında ise kadın ve erkek öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir.

### Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularına Ait Bulgular

Mezun olunan fakülte değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ait bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

*Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre ODÖDÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Mezun olunan fakülte				Levene testi		sd	t	p
	Eğitim fakültesi (n: 285)		Diğer fakülteler (n: 67)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.22	.83	3.17	.87	1.051	.306	350	.585	.559
Planlama	3.14	.88	3.08	.95	1.452	.229	350	.573	.567
Uygulama	3.47	.84	3.41	.85	.112	.738	350	.431	.666
Değerlendirme	3.39	.87	3.38	.89	.268	.605	350	.062	.951
Ölçeğin tümü	3.29	.80	3.24	.82	.410	.522	350	.454	.650

Tablo 4 incelendiğinde, mezun olunan fakülte değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [Bilgi boyutu için  $t_{(350)}=.585$ , planlama boyutu için  $t_{(350)}=.573$ , uygulama boyutu için  $t_{(350)}=.431$ , değerlendirme boyutu için  $t_{(350)}=.062$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=.454$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, hem eğitim fakültesi mezunu hem de diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin bilgi, planlama ve değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde, uygulama alt boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir.

### Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularına Ait Bulgular

Eğitim düzeyi değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5.  
Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim düzeyi				Levene testi		sd	t	p
	Lisans (n: 300)		Yüksek lisans (n: 52)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.19	.83	3.38	.89	.378	.539	350	-1.481	.139
Planlama	3.09	.88	3.31	.92	.099	.754	350	-1.671	.096
Uygulama	3.42	.84	3.65	.83	.573	.450	350	-1.842	.066
Değerlendirme	3.34	.87	3.60	.84	.091	.763	350	-2.000	.046*
Ölçeğin tümü	3.25	.80	3.48	.82	.004	.949	350	-1.865	.072

\*p <.05

Tablo 5 incelendiğinde; eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirme alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(350)}=-2.000$ ;  $p<.05$ ]. Değerlendirme alt boyutu için aritmetik ortalamalara bakıldığında, lisans mezunu olan öğretmenlerin **“orta düzeyde katılıyorum”**, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin **“çok katılıyorum”** düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre bilgi, planlama, uygulama alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=-1.481$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=-1.671$ , uygulama alt boyutu için  $t_{(350)}=-1.842$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=-1.865$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise lisans mezunu olan öğretmenlerin bilgi, planlama alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde, uygulama alt boyutunda **“çok katılıyorum”** düzeyinde; yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise bilgi ve planlama alt boyutlarında **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde; uygulama alt boyutunda ve ölçeğin tümünde **“çok katılıyorum”** düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Genel olarak bulgular incelendiğinde, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde algıya sahip olduğu söylenebilir.

### Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Görev yapılan okul türü değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.



Tablo 6.  
Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Görev yapılan okul türü				Levene testi		sd	t	p
	Ortaokul (n: 306)		İmam hatip ortaokulu (n: 46)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.23	.83	3.13	.93	.163	.687	350	.791	.429
Planlama	3.14	.88	3.06	.96	.423	.516	350	.571	.568
Uygulama	3.46	.83	3.45	.91	.591	.443	350	.054	.957
Değerlendirme	3.38	.87	3.38	.89	.011	.918	350	.001	.999
Ölçeğin tümü	3.29	.79	3.23	.86	.127	.722	350	.415	.679

Tablo 6 incelendiğinde; görev yapılan okul türü değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=.791$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=.571$ , uygulama alt boyutu için  $t_{(350)}=.054$ , değerlendirme alt boyutu için  $t_{(350)}=.001$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=.415$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; bilgi, planlama ve değerlendirme alt boyutları için hem ortaokulda hem de imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde; uygulama alt boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin tümü için ise hem ortaokulda hem de imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

### Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme ile İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.  
Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme İle İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu				Levene testi		sd	t	p
	Evet (n: 59)		Hayır (n: 293)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.78	.68	3.10	.82	4.338	.038	350	6.717	.000*
Planlama	3.72	.73	3.00	.87	4.989	.026	350	6.580	.000*
Uygulama	3.97	.60	3.35	.85	22.105	.000	350	6.684	.000*
Değerlendirme	3.91	.66	3.27	.87	12.584	.000	350	6.379	.000*
Ölçeğin tümü	3.83	.61	3.16	.79	10.903	.001	350	6.096	.000*

\* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde; okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=6.717$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=6.580$ , uygulama alt boyutu için  $t_{(350)}=6.684$ , değerlendirme  $t_{(350)}=6.379$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=6.096$ ;  $p<.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin “**çok katılıyorum**” düzeyinde, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerin “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin eğitim alan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının daha iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme ile İlgili Etkinlik Düzenleme Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

*Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme İle İlgili Etkinlik Düzenleme Durumu Değişkenine Göre ODÖDÖ Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu				Levene testi				
	Evet (n: 131)		Hayır (n: 221)		F	p	sd	t	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.67	.73	2.95	.79	1.691	.194	350	8.367	.000*
Planlama	3.64	.78	2.81	.80	.869	.352	350	9.439	.000*
Uygulama	3.80	.77	3.25	.82	4.850	.028	350	6.160	.000*
Değerlendirme	3.72	.80	3.17	.85	2.975	.085	350	5.985	.000*
Ölçeğin tümü	3.70	.74	3.03	.74	.459	.498	350	8.227	.000*

\* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde; okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleyen öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=8.367$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=9.439$ , uygulama alt boyutu için  $t_{(350)}=6.160$ , değerlendirme  $t_{(350)}=5.985$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=8.227$ ;  $p<.05$ ]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleyen öğretmenlerin “**çok katılıyorum**” düzeyinde, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili herhangi bir etkinlik düzenlemeyen öğretmenlerin “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde algıya sahip oldukları

görülmektedir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleyen öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

### Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.

*Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bilgi	0-5 yıl arası (1)	128	3.21	.73						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.21	.88						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.20	.90	Gruplar arası	2.025	4	.506	.717	.580
	16-20 yıl arası (4)	25	3.43	.86	Gruplar içi	244.809	347	.706		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	3.06	.99	Toplam	246.834	351			
	Levene	2.170	p=0.72							
Planlama	0-5 yıl arası (1)	128	3.11	.76						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.10	.95						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.13	.92	Gruplar arası	3.547	4	.887	1.117	.348
	16-20 yıl arası (4)	25	3.47	1.00	Gruplar içi	275.327	347	.793		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	2.99	1.00	Toplam	278.873	351			
	Levene	2.010	p=0.93							
Uygulama	0-5 yıl arası (1)	128	3.49	.74						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.45	.91						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.38	.88	Gruplar arası	2.168	4	.542	.759	.553
	16-20 yıl arası (4)	25	3.64	.80	Gruplar içi	247.801	347	.714		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	2.30	.97	Toplam	249.969	351			
	Levene	2.655	p=.033							
Değerlendirme	0-5 yıl arası (1)	128	3.40	.79						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.34	.93						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.32	.83	Gruplar arası	2.181	4	.545	.713	.584
	16-20 yıl arası (4)	25	3.62	.97	Gruplar içi	265.405	347	.765		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	3.29	.97	Toplam	267.586	351			
	Levene	1.787	p=.131							
Ölçeğin tümü	0-5 yıl arası (1)	128	3.30	.70						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.27	.86						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.24	.83	Gruplar arası	2.296	4	.574	.889	.470
	16-20 yıl arası (4)	25	3.53	.81	Gruplar içi	223.962	347	.645		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	3.14	.92	Toplam	226.258	351			
	Levene	1.894	p=.111							

Tablo 9 incelendiğinde, mesleki kıdem düzeyi değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $F_{4,347}=7.17$ , planlama alt boyutu için  $F_{4,347}=1.117$ , uygulama alt boyutu için  $F_{4,347}=7.59$ , değerlendirme alt boyutu için  $F_{4,347}=7.13$ , ölçeğin tümü için  $F_{4,347}=8.89$ ;  $p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, bilgi ve planlama alt boyutlarında 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Uygulama alt boyutu incelendiğinde; 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde; 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “az katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Uygulama alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye yönelik algılarının az katılıyorum düzeyinde olmasının sebebinin okul dışı öğrenme eğitiminin son zamanlarda yaygınlık kazanmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ölçeğin tümünde ve değerlendirme alt boyutunda aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir.

### Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Sınıf mevcudu değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10.

*Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Bilgi	6-10 arası (1)	23	3.44	.86	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3.363 221.051 246.834	4 347 351	.841 .637	1.198	.088	
	11-15 arası (2)	30	3.19	.78							
	16-20 arası (3)	106	3.25	.86							
	21-25 arası (4)	86	3.28	.83							
	26 ve üzeri (5)	107	3.10	.83							
	Levene	.102	p=.982								
Planlama	6-10 arası (1)	23	3.40	.86	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	8.314 270.559 278.969	4 347 351	2.079 .780	2.666	.032*	4-5
	11-15 arası (2)	30	3.20	.78							
	16-20 arası (3)	106	3.15	.89							
	21-25 arası (4)	86	3.26	.89							
	26 ve üzeri (5)	107	2.92	.90							
	Levene	.343	p=.849								

Uygulama	6-10 arası (1)	23	3.69	.79	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5.729 244.240 249.969	4 347 351	1.432 .704	2.035	.089
	11-15 arası (2)	30	3.67	.68						
	16-20 arası (3)	106	3.46	.86						
	21-25 arası (4)	86	3.52	.76						
	26 ve üzeri (5)	107	3.29	.93						
	Levene	2.555	p=.039							
Değerlendirme	6-10 arası (1)	23	3.70	.82	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5.698 261.888 267.586	4 347 351	1.425 .755	1.887	.112
	11-15 arası (2)	30	3.56	.77						
	16-20 arası (3)	106	3.37	.91						
	21-25 arası (4)	86	3.42	.76						
	26 ve üzeri (5)	107	3.24	.94						
	Levene	2.043	p=.088							
Ölçeğin tümü	6-10 arası (1)	23	3.55	.80	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5.207 221.051 226.258	4 347 351	1.302 .637	2.043	.088
	11-15 arası (2)	30	3.38	.69						
	16-20 arası (3)	106	3.30	.82						
	21-25 arası (4)	86	3.36	.76						
	26 ve üzeri (5)	107	3.28	.83						
	Levene	.793	p=.530							

\*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, planlama alt boyutunda sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{4-347}=2.666$ ;  $p<.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; 6-10 arası, 11-15 arası, 16-20 arası, 21-25 arası ve 26 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda, planlama alt boyutunda gruplar arası farklılığın 21-25 sınıf mevcudu olan öğretmenler ile 26 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenler arasında 21-25 sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudu değişkenine göre bilgi, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Bilgi boyutu için  $F_{4-347}=1.198$ , uygulama boyutu için  $F_{4-347}=2.035$ , değerlendirme alt boyutu için  $F_{4-347}=1.887$ , ölçeğin tümü için  $F_{4-347}=2.043$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; bilgi alt boyutu için 6-10 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde; 11-15 arası, 16-20 arası, 21-25 arası, 26 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya olduğu belirlenmiştir. Uygulama alt boyutu aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 6-10 arası, 11-15 arası, 16-20 arası ve 21-25 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde, 26 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin ise “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Değerlendirme alt boyutu için aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 6-10 arası, 11-15 arası ve 21-25 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde; 16-20 arası ile 26 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait aritmetik ortalamalara bakıldığında ise 6-10 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde; 11-15 arası, 16-20 arası, 21-25 arası ile 26 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında; öncelikle ODÖDÖ'nün alt boyutları olan bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarının maddelerine ilişkin sonuçlara, daha sonra ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının sırasıyla belirlenen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenleyip düzenlememe, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) açısından incelenmesine ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada ODÖDÖ'nün maddelerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; bilgi, planlama, değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde ortaokul öğretmenlerinin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde; uygulama alt boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede uygulama alt boyutuna daha hâkim oldukları ve uygulamaya ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ustabulut (2021) tarafından yapılan araştırmada bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında Türkçe öğretmeni adaylarının “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları bilinmektedir. Benzer şekilde Aslan (2021) tarafından yürütülen araştırmada, okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarının tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde “orta düzeyde katılıyorum” yönünde olduğu tespit edilmiştir. ODÖDÖ kullanılan bu araştırmalarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve idarecilerin okul dışı öğrenmeye karşı olumlu yönde algıya sahip oldukları söylenebilir. James ve Williams (2017) tarafından yapılan araştırmada okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanması konusunda öğrencilerin problemleri kendi başlarına ve ekiple çözerek, güven duygusunun aşılmasında okul dışı eğitimin etkili bir şekilde planlamasının önemi üzerinde durulmaktadır. Öte yandan fen bilgisi öğretiminde sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, sınıf öğretmenleri bilginin şekillendirilmesinde ve anlamlandırılmasında fen bilimleri programlarıyla uyuşan okul dışı öğrenmelerin etkili olduğunu dile getirmişlerdir (Ay vd., 2015). Okul içinde ve okul dışında fen bilgisi öğrenimi hakkında yapılan bir araştırmada ise öğrenciler çevrenin fen bilgisi öğreniminin gerçekleşmesinde ve öğrenmenin iyileştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Vedder Weiss & Fortus, 2013). Smith (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, erken dönemlerde fen öğretimi ve öğreniminde okul dışı deneyimlere yer verilmesinin yol gösterici bilgilerin şekillenmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada Stavrona ve Urhahne (2010) tarafından yürütülen çalışmada, özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin bilim ve teknoloji müzelerine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının önemli olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç ise cinsiyet değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algı düzeyleridir. Araştırmada ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ODÖDÖ alt boyutlarından bilgi ve planlama boyutlarında “orta düzeyde katılıyorum”, uygulama ve değerlendirme boyutlarında “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları; erkek öğretmenlerin ise ölçeğin tüm alt boyutlarında “orta düzeyde katılıyorum” algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçeğin tümünde ise kadın ve erkek öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ışığında, kadın öğretmenlerin uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin daha iyi oldu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, benzer şekilde Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticileri ve öğretmenlerin; Bezzekçi (2020) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, kadın ve erkek okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkında sahip oldukları algının benzer olduğu söylenebilir. Bulguların aksine, Öner (2015) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürütülen çalışmada ise çalışmaya dâhil olan öğretmenlerden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde okul dışı etkinlikleri daha fazla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Demir (2007)’in sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumlarının incelendiği çalışmada erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine kıyasla daha fazla gezi düzenledikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırma çerçevesinde elde edilen bir diğer sonuç ise ortaokul öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algıları ile ilgilidir. Çalışmada, mezun olunan fakülte değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tatar ve Bağrıyanık (2012) tarafından fen ve teknoloji öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada da mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin okul dışı eğitime dair algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer sonuç ise eğitim düzeyi değişkenine dair ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarıdır. ODÖDÖ bilgi, planlama, uygulama alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde eğitim düzeyi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Değerlendirme alt boyutunda ise eğitim düzeyi değişkenine göre yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak ODÖDÖ’nün değerlendirme alt boyutunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma sonucuna paralel şekilde Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına dair algıları arasında lisansüstü eğitim mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, lisansüstü eğitim mezunu

öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ve okul dışı öğrenmeye ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bu sonuçların aksine Bezzekçi (2020) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim düzeyi değişkeni açısından okul dışı öğrenme ortamları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan Ürey ve Kaymakçı (2020) tarafından yapılan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumları eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmiş ve doktora düzeyi, yüksek lisans düzeyi ve lisans düzeyi öğretmen grupları arasında farklılığın doktora düzeyinde mezun olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise görev yapılan okul türü değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarıdır. Görev yapılan okul türü (ortaokul ve imam hatip ortaokulu) değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, ilgili konuda okul türü değişkeni olarak özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmen görüşlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmıştır. Demir (2007) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi yöntemini kullanma konusunda özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha fazla maddi sıkıntı yaşadıkları dile getirilmiştir. Bu durum farklı okul türlerinde farklı sonuçlar elde edilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç da okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aslan (2021) tarafından öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına dair algılarının incelendiği araştırmada, konu ile ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu neticesinde okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin konuya daha hâkim oldukları ve algı düzeylerinin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlarına aksine Bezzekçi (2020) tarafından yapılan araştırmada eğitim yöneticilerinin okul dışı eğitim ortamları ile ilgili eğitim alma değişkeni ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ürey ve Kaymakçı (2020) tarafından yürütülen araştırmada, okul dışı öğrenme mekânları hakkında eğitim alan sınıf öğretmenleri ve eğitim almamış sınıf öğretmenleri arasında eğitim alan öğretmenlerin okul dışı öğrenme mekânlarını daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Seyhan (2020) tarafından yapılan araştırmada okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkili olabilmesi adına öğretmenlerin ve idarecilerin okul dışı öğrenme konusunda bilgilendirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Okul dışı öğrenmeye ilişkin öğretmen eğitim programlarının ele alındığı araştırmada ise öğretmenlere verilen mesleki gelişim eğitimlerine mentorlük uygulamasının getirilmesi ile okul dışı öğrenme etkinliklerinin sürdürülebilirliğinde etkili olabileceği dile getirilmiştir (Çiğdemoğlu, Tekeli & Köseoğlu, 2019).



Mevcut araştırma elde edilen bir diğer sonuç, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleyen öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğudur. Füz (2018) tarafından yapılan araştırma kapsamında okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşleri alınmış ve araştırmaya katılan öğretmen ve müdürlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenleme konusuna oldukça istekli oldukları tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte, Öner (2015) sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri düzenleme durumlarını ele aldığı araştırmasında, öğretmenlerin % 58'inin okul dışı etkinliklere yer verdiğini; % 23'ünün okul dışı etkinliklerde bulunmadığını ve % 19'unun ise okul dışı etkinliklere kısmen başvurduğunu dile getirmiştir. Ürey ve Kaymakçı (2020) tarafından yapılan benzer bir araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme mekânlarını kullanma durumları ele alınmış ve katılan öğretmenlerden % 69'unun okul dışı öğrenme mekânlarını kullandığı, % 31'inin ise okul dışı öğrenme mekânlarına ders kapsamında yer vermediği belirlenmiştir. Tosun (2015) tarafından yapılan araştırmada hayat bilgisi dersi içerisinde yapılan müze uygulamaları ele alınmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu müze uygulamasını yılda en az 1 kez gerçekleştirdiklerini dile getirmiştir. Öte yandan Maden (2012) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı öğrencilerin gezip gördükleri yerler hakkında yazı yazma veya öğrencilere kütüphane alışkanlığı kazandırılması için araştırma ödevleri verme gibi okul dışı faaliyetleri her zaman tercih ettiklerini belirtmiştir. Coğrafya dersi kapsamında ise okullar tarafından düzenlenen okul dışı öğrenme etkinlik sayısı ile bu okulların bulunduğu bölgede yer alan açık hava eğitim tesislerinin mevcudiyeti arasında önemli bir bağlantının olduğu; bu eğitim tesislerinin okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde belirleyici role sahip oldukları belirtilmiştir (Taylor, Power & Rees, 2010).

Araştırma çerçevesinde elde edilen bir başka sonuç, ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye dair algı düzeyleridir. Araştırmada, mesleki kıdem düzeyi değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bezzekçi (2020)'nin çalışmasında eğitim yöneticilerinin algılarında mesleki kıdem düzeyi değişkeni ve okul dışı öğrenme ortamları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların aksine, Ürey ve Kaymakçı (2020) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan tecrübeli öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını çoğunlukla kullandıkları, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ise okul dışı öğrenme ortamlarını yaygın biçimde kullanmadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2007) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi yöntemini kullanma durumları ele alınmış ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin gözlem gezisi yöntemini uygularken en az düzeyde güvenlik problemi yaşadıkları, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise yüksek

düzeyde güvenlik problemi yaşadıkları tespit edilmiştir. Yokuş (2020)'un çalışmasında okul dışı öğrenmeyi düzenlemede öğretmenin profesyonellik düzeyinin önemli olduğu ve okul dışı öğrenme tecrübelerini edinmede öğretmenin profesyonellik düzeyinin kolaylaştırıcı role sahip olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak mevcut araştırmada ulaşılan sonuç, ortaokul öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algı düzeyleridir. Araştırmada sınıf mevcudu değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algılarında planlama alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Planlama alt boyutunda 21-25 arası ile 26 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında 21-25 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmanın aksine Öner (2015) tarih öğretiminde okul dışı etkinliklerin k nedenlerini incelemiş ve sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda okul dışı etkinliklere az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ürey ve Kaymakçı (2020) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının tercih edilmeme sebeplerinden birinin sınıf mevcutlarının kalabalık olması görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Soylu ve Karamustafaoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada da okul dışı öğrenme ortamlarına düzenlenen gezilerde sınıf mevcudunun fazla olması planlanan etkinliklerin aksamasına ve maliyetin karşılanmasında zorluklara sebep olabileceği tespit edilmiştir. Selanik Ay ve Erbasan, (2016) tarafından yapılan araştırmada da sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının okul dışı öğrenmeyi zorlaştırdığı dile getirilmiştir. Karademir (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenleme durumu ele alınmış ve birçok öğretmen sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı ileri yıllarda okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenlemeye ilişkin olumlu görüşe sahip olmadıklarını dile getirmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin öğretim kademelerinde okul dışı öğrenmeyi destekleyici etkinliklere ve okul dışı eğitim ortamlarına katılıma program dâhilinde daha fazla yer verilmelidir.
2. Araştırma sonucunda, eğitim düzeyi değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algılarında lisansüstü mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının yeterli düzeyde olmasına katkı sağlayacak etmenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
3. Araştırma kapsamında okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin öğretmenlerin eğitim alma durumları ele alınmış ve eğitim alan öğretmenler

lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin gerekli konferanslar, seminerler ya da hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin bu konu hakkında bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

4. Alanyazında okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin daha çok öğretmen görüş ve algılarına yönelik araştırmaların olduğu, öğrenci görüşlerinin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerini kapsayan araştırmaların yapılması ve sonuçların karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.
5. Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algıları incelenmiştir. Farklı örneklem grupları ve öğretim kademeleri ile çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
6. Okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha detaylı araştırmalar yapılmalı ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

### Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm etik kurallara uymuşlardır ve çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

### Kaynakça

- Aslan, Ö. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamları düzenlemeye yönelik eğitim yöneticileri ve öğretmen algıları*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/38541/%c3%96zcan%20ASLAN%20Proje?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 20 Kasım 2021 tarihinde alındı.
- Avan, Ç., Gülgün, C., Yılmaz, A., & Doğanay, K. (2019). STEM eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Kastamonu bilim kampı. *Journal of STEAM Education*, 2(1), 39-51.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>
- Batman, D. (2020). Fizik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 59-79.
- Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235-243.

- Bezzekçi, S. (2020). *Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim yöneticilerinin algıları, (Merkezefendi ve Sarayköy ilçe örneği)*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/35082> adresinden 20 Kasım 2021 tarihinde alındı.
- Bolat, Y., & Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663. doi:10.35826/ijetsar.258
- Bozdoğan, A. E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9475>
- Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: the contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373–1388. doi:10.1080/09500690500498419
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Callanan, M., Cervantes, C., & Loomis, M. (2011). Informal learning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(6), 646-655. <https://doi.org/10.1002/wcs.143>
- Clarke-Vivier, S., & Lee, J. C. (2018). Because life doesn't just happen in a classroom: elementary and middle school teacher perspectives on the benefits of, and obstacles to, out-of-school learning. *Issues in Teacher Education*, 27(3), 55-72.
- Collado, S., Corraliza, J. A., & Bethelmy, L. (2017). Effects of nearby nature on urban children's stress. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 2(3), 37-46. doi:10.21834/aje-bs.v2i3.186
- Çiçek Şentürk, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522. doi:10.29299/kefad.2017.18.3.027
- Çiççi, T., & Dikmenli, Y. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 363-382.
- Çiğdemoğlu, C., Tekeli, A., & Köseoğlu, F. (2019). Okul-dışı öğrenmeye yönelik öğretmen mesleki gelişim programından mentorlük desteği alan öğretmenin öğrencilerine yansıyan etkileri-Bir örnek olay çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2311-2330. <https://doi.org/10.24106/kefedergi.3521>
- Dabney, K. P., Tai, R. H., Almarode, J. T., Miller-Friedmann, J. L., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Hazari, Z. (2012). Out-of-school time science activities and their association with career interest in STEM. *International Journal of Science Education, Part B*, 2(1), 63-79. doi: 10.1080/21548455.2011.629455
- Dannwolf, L., Matusch, T., Keller, J., Redlich, R., & Siegmund, A. (2020). Bringing earth observation to classrooms—the importance of out-of-school learning places and e-learning. *Remote Sensing*, 12(19), 3117. <https://doi.org/10.3390/rs12193117>
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-343.

- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 391-401. doi: 10.1007/s10964-006-9161-3
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.
- Füz, N. (2018). Out-of-school learning in Hungarian primary education: Practice and barriers. *Journal of ExperFveddeiential Education*, 41(3), 277-294. <https://doi.org/10.1177/1053825918758342>
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 2-37). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürsoy Ataman, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 623-649 doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13225>
- Hansen, F. A., Kortbek, K. J., & Grønbaek, K. (2010, 1-3 December). Mobile urban drama for multimedia-based out-of-school learning. In *Proceedings of the 9th International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia* (s. 1-10), Limassol, Cyprus. <https://doi.org/10.1145/1899475.1899492>
- Henriksson, A. C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9-26. doi: <https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313>
- James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. doi: 10.1177/1053825916676190
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. (Doktora tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.
- Maden, S. (2012). Temel dil becerilerinin eğitimi açısından ders dışı (informal) etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci tercihleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 36-55.
- Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Oktay, Ö., Üner, S., & şen, A. (2021). Fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretim programları ile ders kitaplarının okul dışı öğrenme yönünden incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 671-710.
- Osborne, J. W., & Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why researchers should always check for them). *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(1), 1-8. doi: <https://doi.org/10.7275/qf69-7k43>

- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185618>
- Öner, G., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555135>
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sarioğlan, A. B., & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Selanik Ay, T., & Erbasan, Ö. (2016). Views of classroom teachers about the use of out of school learning environments. *Journal of Education and Future*, 10, 35-50.
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 27-51.
- Smith, L. K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and teaching*, 11(1), 5-36.
- Soylu, Ü. İ., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı ortamlarda öğretim deneyimi olan fen bilimleri öğretmenlerinin bu ortamlara yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 174-196. <https://doi.org/10.47714/uebt.799642>
- Stavrova, O., & Urhahne, D. (2010). Modification of a school programme in the deutsches museum to enhance students' attitudes and understanding. *International Journal of Science Education*, 32(17), 2291-2310. doi:10.1080/09500690903471583
- Tanrıverdi, E. (2019). *Parametrik olmayan testler: Teori ve uygulama* (Yüksek lisans tezi), Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Taylor, C., Power, S., & Rees, G. (2010). Out-of-school learning: The uneven distribution of school provision and local authority support. *British Educational Research Journal*, 36(6), 1017-1036. <https://doi.org/10.1080/01411920903342046>
- Tosun, H. B. (2015). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Tran, N. A. (2011). The relationship between students' connections to out-of-school experiences and factors associated with science learning. *International Journal of Science Education*, 33(12), 1625-1651. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.516030>
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel ve nitel. A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., & Meisalo, V. (2006). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. *Journal of Biological Education*, 40(3), 124-129. doi:10.1080/00219266.2006.9656029
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2018). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 9(1), 232-249. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.859615>
- Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2013). School, teacher, peers, and parents' goals emphases and adolescents' motivation to learn science in and out of school. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 952-988. <https://doi.org/10.1002/tea.21103>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokuş, G. (2020). Integrating outdoor school learning into formal curriculum: designing outdoor learning experiences and developing outdoor learning framework for pre-service teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1330-1388.

### Extended Abstract

The purpose of this research is to examine secondary school teachers' perceptions of regulating out-of-school learning in terms of various variables.

In the study, in which quantitative research method was used, scanning model was preferred. The universe of the research consists of 1428 teachers working in the secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the Central district of Sivas province in the spring term of the 2020-2021 academic years. The sample of the research consists of 352 teachers working in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Sivas province in the spring term of the 2020-2021 academic years, which was selected with the cluster sampling method. The "Out of School Learning Regulation Scale" (OOSLRS), which was developed by Bolat and Köroğlu (2020) was used to collect the research data. The scale consists of 4 sub-dimensions as "knowledge", "planning", "application" and "evaluation" and 29 items. When the CFA results of the scale were examined, it was seen that the fit indices were sufficient ( $X^2 = 496.34$ ;  $p < .05$ ;  $df = 366$ ;  $X^2 / df = 2135.62$ ;  $RMSEA = .127$ ;  $SRMR = .058$ ;  $NFI = .95$ ;  $NNFI = .95$ ;  $CFI = .96$ ;  $IFI = .96$ ;

RFI = .94). The internal consistency coefficients (cronbach's alpha) of the scale were calculated as .86 for the knowledge sub-dimension, .81 for the planning sub-dimension, .73 for the application sub-dimension, .77 for the evaluation sub-dimension, and .87 for the whole scale. In the analysis of data; descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Scheffe test were used. The level of significance accepted in the analysis of the data was .05.

As a result of the research; in the sub-dimensions of knowledge, planning, and evaluation regarding the items of OOSLRS and in the whole scale, secondary school teachers are at the level of "I agree moderately"; in the application sub-dimension, it was determined that they had a perception of "I agree very much". It can be said that secondary school teachers have a more positive perception in the application part of out-of-school learning activities. In the study, it was determined that there was no statistically significant difference in the whole scale and its sub-dimensions, according to the variables of gender, faculty graduated, type of school, and professional seniority. According to the education level variable, it was determined that there was no significant difference between the groups in the sub-dimensions of knowledge, planning, implementation and in the whole scale and there was a statistically significant difference in favor of the graduate teachers in the evaluation sub-dimension. When the arithmetic averages for the evaluation sub-dimension are examined, it is seen that the teachers with a bachelor's degree have a perception of "I agree moderately", and teachers with a master's degree have a perception of "I agree very much". According to the variable of educational status related to arranging out-of-school learning, it was concluded that there was a statistically significant difference in favor of the teachers who received training on arranging out-of-school learning in the whole scale and its sub-dimensions. When the arithmetic averages are examined, it has been determined that teachers who receive training on regulating out-of-school learning have a perception of "I agree very much" in the whole scale and its sub-dimensions, and teachers who do not receive training in regulating out-of-school learning have a perception of "I agree moderately". According to the variable of organizing activities related to regulating out-of-school learning, it was concluded that there was a statistically significant difference in favor of the teachers who organized activities related to regulating out-of-school learning in the whole scale and its sub-dimensions. When the arithmetic averages are examined, it has been determined that the teachers who organize activities related to regulating out-of-school learning have a perception of "I agree very much" in the whole scale and its sub-dimensions, and teachers who do not organize any activities related to regulating out-of-school learning have a perception of "I agree moderately". Finally, it was determined that there is no statistically significant difference in the whole scale and in the sub-dimensions of knowledge, practice, and evaluation according to the class size variable; in the planning sub-dimension, there is a significant difference between the teacher groups with a class size of 21-25 and with a class size of 26 and more in favor of teachers with a class size of 21-25. When the arithmetic averages are examined, it



has been determined that teachers with a class size of 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, and 26 and more have a perception “I agree moderately”.

## Lisansüstü Eğitim Alan Türkçe Öğretmenlerine Göre Metin İşleme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Hasan Can Gürsoy\*, Gürkan Morali\*\*, Ali Göçer\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 13/08/2022

Makale Kabul Tarihi: 07/11/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1161718

### Öz

Türkçenin çok boyutlu olarak öğrenilmesinde ve hedeflenen kazanımlara ulaşmada kullanılan başlıca materyal metinlerdir. Metin seçimi, metne hazırlık, metin aracılığıyla temel dil becerilerinin geliştirilmesi gibi aşamalar metin işleme sürecinin temel unsurlarını oluşturmaktadır. Bu unsurlarla asıl hedeflenen ise metnin anlaşılması ve öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasıdır. Araştırmada lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu yedi farklı ilde görev yapan on dört Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre metin işleme sürecinde en sık karşılaşılan sorunlar: Metinlerin seviyeye uygun olmaması ve kazanımlara alt yapı oluşturamaması, etkinliklerin birbirinin tekrarı olması, Türk edebiyatının birikiminden yeterince faydalanılmaması, yeterli miktarda ve üstün nitelikli görsellere yer verilmemesi, kitapların hazırlanmasında yerel özelliklerin dikkate alınmaması, dinleme/izleme ve konuşma becerisiyle ilgili işlevsel etkinliklere yer verilmemesi ve bu becerilerin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik eksikliklerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle metin işleme sürecine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Metin, metin işleme süreci, lisansüstü eğitim

## Problems Encountered in Text Processing According to Turkish Teachers Receiving Postgraduate Education

### Abstract

The main material used to reach the targeted gains for learning Turkish in a multidimensional way is texts. In the study, it was aimed to reveal the problems encountered in the text processing process, based on the opinions of Turkish teachers who received


\*Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye,

[gursoyhasan@ gmail.com](mailto:gursoyhasan@ gmail.com) ORCID: 0000-0002-8725-426X 

\*\*Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye,

[gurkanmorali@ gmail.com](mailto:gurkanmorali@ gmail.com) ORCID: 0000-0002-8539-7507 

\*\*\* Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye,

[gocer@erciyes.edu.tr](mailto:gocer@erciyes.edu.tr) ORCID: 0000-0002-6880-2611 

**Kaynak Gösterme:** Gürsoy, H.C., Morali, G., Göçer, A. (2022). Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerine göre metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1398-1425.

*postgraduate education. The main aim with these elements is to understand the text and contribute to daily life skills. The study group of the research consists of fourteen Turkish teachers working in seven different cities. The data obtained in the research carried out within the framework of the qualitative research method were analyzed by content analysis. According to the results of the research, the most common problems encountered by Turkish teachers receiving postgraduate education in the text processing process are related to the quality of texts and activities. Based on the results of the research, various suggestions were presented for the text processing process.*

**Keywords:** *Text, text processing, postgraduate education*

## Giriş

Türkçe öğretimi sürecinde yer alan okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerileri metinler aracılığıyla geliştirilmektedir. Bu gelişim sürecinin hedefleri doğrultusunda metinler ve metin işleme süreci metin temelli öğretimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Özellikle anlam kurma sürecine hizmet edebilmesi ve bireyi günlük yaşama hazırlayabilmesi açısından içerik, tür ve anlatım biçimi gibi birçok unsur metinlerin niteliğini ve metin işleme sürecini etkilemektedir.

Metin kaynakları açısından en ulaşılabilir olanı ise öğretim programının ölçütleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitabından alınan veya öğretmen tarafından sınıf ortamına taşınan metinler belli planlar çerçevesinde öğretim ortamlarında işlenmektedir. Öğretmenler, ders kitaplarındaki veya kendi çabasıyla sınıf ortamına taşıdıkları metinleri dersin planına uygun olarak işlemektedir. Bu aşamadaki en önemli görev öğrenciyi merkeze alarak etkili öğretim yapması gereken öğretmene düşmektedir çünkü “Türkçe öğretmenin eğitim ve öğretme yeterlilikleri dendiğinde akla gelen ilk şey öğretmenin metin işleme sürecine yönelik sahip olduğu bakış açısı, pedagojik yeterliği ve uygulamalarıdır” (Göçer, 2014b, s. 327).

Türk Dil Kurumu sözlüğüne bakıldığında metnin anlamı “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 1667) şeklindedir. Bu tanımın yanında metin, oluşturduğu kelime bütünlüğünün yanında anlamsal olarak da bir bütünü teşkil etmektedir. Dilin sosyal bir iletişim aracı olarak benimsendiği günümüz dil öğretimi anlayışında okuduğunu anlama, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, analitik düşünme ve sorgulama gibi beceriler ön plana çıktığı için seçilen metinlerin de bu becerileri kazandırmaya uygun nitelikte olması gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır (Göçer, 2014a; Güneş, 2013). Millî Eğitim Bakanlığının (2019) yayımladığı Türkçe öğretim programında metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken özelliklere yer verilmektedir ve buna göre bazı ölçütler metinlerin seçiminde ön plana çıkarılmaktadır:

- “Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır,

- Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır,
- Öğrencilerin duyu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir,
- Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır” (s. 18).

Öğretim programında yer alan bu ölçütlere ek olarak metinlerin metinler arası anlam kurmaya olanak vermesi, okul dışında karşılaşılabilecek metinlerle ilgili bir hazır bulunuşluk sağlaması ve bireyi hayata hazırlaması gerektiği de söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin sahip olması gereken ölçütler öğretmenin kendi imkânlarıyla sınıfa getireceği metinlerin nasıl olması gerektiğiyle ilgili de ipuçları vermektedir. Bu ölçütlere uygun nitelikte metinlerin seçilip Türkçe derslerine dâhil edilmesiyle birlikte tüm dil becerilerinde hedeflenen metni anlamlandırma çalışmaları metin işleme sürecini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen tarafından seçilecek metinlerin eğitici, güncel, ilgi çekici olması tercih edilmekle birlikte öğrencilerin kendi yazdıkları yetkin metinler de metin işleme sürecine dâhil edilebilmektedir (Göğüş, 1968, s. 17). Göçer’e göre temel dil becerilerinin gelişimi metinler aracılığıyla olmaktadır ve metin temelli öğretim ortamlarında metin işleme süreçlerinin tüm aşamalarına ihtiyaç vardır. “Metin öğretimi” bakış açısından “metinle öğretim” bakış açısına geçilmesi bu ihtiyacın başlıca göstergelerindedir. Metin işleme süreçlerinin bu aşamaları ana hatlarıyla aşağıdaki gibi sıralandırılmaktadır:

A. “Hazırlık Aşaması

1. Genel Hazırlık
2. Ön Hazırlık
3. Zihinsel Hazırlık

B. Metin Temelli Beceri Gelişim Süreci

1. Sözlü İletişim Becerileri: Dinleme ve Anlama, Okuma ve Anlama, Konuşma ve Yazma
2. Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi: Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri
3. Sezdirme Yöntemiyle Dil Bilgisi Öğretimi
4. Metin İşleme Sürecinin Tüm Aşamalarında Yer Alması Gereken Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları” (Göçer, 2019, s. 117- 137).

Yukarıdaki aşamalar da dikkate alındığında metin işleme süreci okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve ölçme değerlendirme çalışmalarından oluşmaktadır. Metin işleme sürecinin başlangıç bölümünü oluşturan hazırlık aşaması öğrencilerin

metinle tanışmasına yönelik bir adımdır. Bu adımda öğretmenin yapacağı öğrenci merkezli uygulamalar, öğrencilerin metni merak etmesine ve metne ilgi duymasına yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Özellikle sınıftaki öğrencilerin önceki öğrenmelerini ortaya çıkararak onları bilişsel ve duyuşsal açıdan bir sonraki öğrenmeye hazırlamak kazanımların edinilebilmesi açısından oldukça önemlidir (Göçer, 2019, s. 118). Metne hazırlık çalışmaları “ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç belirleme, tür yöntem ve teknik belirleme” gibi bölümlerden oluşmaktadır (Alkan, 2009, s. 31). Metne hazırlık aşamasında ön bilgileri harekete geçirmeye yönelik yapılabilecek bazı çalışmalar şunlardır:

1. “Metinle ilgili sorular sorma, örnekler verme, açıklamalarda bulunma
2. Grafikselsel düzenlemeler yapma
3. Düşünce yaprağı oluşturma
4. Günlük yaşamla ilişkiler kurdurma
5. Öğrencilerin ‘Ne biliyorum?’ sorusuna cevap vermelerini sağlama” (Öztürk, 2011, 39).

Metne hazırlık aşaması öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarına yönelik yapacağı etkinliklerin de alt yapısını oluşturmaktadır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma; metni anlama ve anlamlandırmada öne çıkan dil becerileridir. “Öğrencilerin okunan metnin tamamını kavraması için, onu meydana getiren kelimeler, cümleler ve paragraflar arasındaki anlam bütünlüğünü kavraması gerekir” (Karataş, 2011, s. 57). Dilidüzgün vd. (2019) tarafından okuma eğitiminde öğrencilerin metni ve metin türlerini anlayabilmelerinde ve yorumlayabilmelerinde üstbilişsel okuma stratejilerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (s. 168). Dolayısıyla metin işleme süreçlerinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin temel amacı da metni anlayabilmektir. Bunun için de metni oluşturan unsurlarla metin arasındaki ilişkinin kavranabilmesi ve okuma stratejilerinin kullanılabilmesi öncül aşamalar olarak gösterilmektedir. Suk’a (2016) göre burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus öğrencilerin ilgisini çekmeyen ve zorlayıcı metinlerin okumaya karşı olumsuz tutum oluşturabileceği gerçeğidir (s. 74). Bu nedenle Türkçe derslerinde bütün dil becerilerinin metinler aracılığıyla kazandırıldığı göz önünde bulundurularak metin seçiminin özenli yapılması gerektiği söylenebilir. Günlük yaşamımızda okuma becerisinin yanında ihtiyaç duyduğumuz temel becerilerden bir tanesi de dinleme becerisidir.

Karabay’a (2014) göre dinleme becerisi çalışmaları aşamasında öğretmenin ders içerisinde bu beceriye yer verme durumu ve yeterliliğinin yanında öğrencilerin dinleme sürecinde ve sonrasında nasıl davranmaları gerektiğiyle ilgili bilgilendirilmeleri de dinleme eğitiminin işlevselliğini etkileyen unsurlardandır (s. 82). Dinleme eğitiminin işlevselliğinin artırılmasında yapılabilecek birtakım sınıf içi

uygulamaları vardır. Demirel'e (1999) göre "dinlemede etkinliğin sağlanması için gerekli ön koşullardan birisi dinlemeye hazırlanmaktır" (s. 34). Dinlemenin bileşenlerine dikkat çeken Wolvin ve Coakley (2000) ise dinleme eğitiminde öğretmen, program, değerlendirme, öğrenci ve dinleme kanalları gibi unsurların eş zamanlı olarak birbirlerini etkilediğini vurgulamaktadır (s. 147).

Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini tam olarak anlamaları ve anlamlandırabilmelerinin yolu o metindeki kelimelerin anlamlarını kavramalarıyla da yakından ilişkilidir. Aksan'a (2007) göre sözcükler dilin örgüsünü oluşturan yapılarıdır ve söz varlığı denildiğinde ise öncelikle sözcükler akla gelmektedir (s. 15). Dolayısıyla metinleri ören sözcükler dili de inşa etmektedir. Göçer'e (2015) göre de "sözcük öğretimi, ana dili eğitimi sisteminin önemli bir parçasıdır ve dört temel dil becerisinin gelişimine katkıda bulunmaktadır" (s. 51). Bu nedenle Türkçe dersinde ele alınan metinler hem söz varlığı bakımından hem de söz varlığının niteliği bakımından zengin olmalıdır. Bu zenginliğin seviyesinin ayarlanmasında öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi ve kültürel birikimi göz ardı edilmemelidir.

Eğitim ortamlarında yapılan konuşmaların asıl amacı öğrencilerin dili işlevsel olarak kullanmalarını sağlamak ve bireyin kendisini ifade edebilmesine yönelik sosyal iletişim becerilerini yüksek seviyelere çıkarmaktır (Akyol, 2013; Temizyürek, 2007). Sınıf içerisinde metne yönelik gerçekleştirilen konuşma etkinlikleri de temelde bu amaca hizmet etmektedir. Yazma gibi konuşma da bireyin kendini ifade etme yollarından biridir. Yılmaz'a (2010) göre öğrencinin yazma becerisinde sahip olduğu seviyenin dikkate alınarak bu noktadan yola çıkılması yazma becerisinin geliştirilmesindeki etkenlerden birisidir (s. 213). "Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatım biçimlerini yazılarında kullanmalarına bağlıdır" (Göçer, 2018, s. 66).

Dil bilgisi öğretimi de diğer temel dil becerileriyle iç içe geçmiş bir biçimde yani bütünlük içerisinde öğretilmelidir çünkü "ana dili öğretiminin amacı, bireylere sadece dil bilgisine ait kuralları bütünüyle öğretmek değildir" (Salman & Aydın, 2018, s. 1269). Bu becerilerin edinilmesi sürecinde dil bilgisi konularının da eş zamanlı olarak ve temel becerilerle harmanlanarak verilmesi gerekmektedir. Dil bilgisi kurallarının doğrudan anlatılarak örneklerinin yazdırıldığı geleneksel uygulamalar geride kalmıştır. Çünkü günümüzde metinden bağımsız dil bilgisi öğretimi işlevsel görülmektedir. Bu yönüyle "dil bilgisi bir önsöz değil, son sözdür" (Göçer, 2014a, s. 190).

Bütün dil becerilerinin iç içe olduğu bir gelişimi hedefleyen metin işleme süreci çalışmalarında hangi hedefin ne oranda gerçekleştiğini anlayabilmek için ölçme ve değerlendirme uygulamalarından faydalanılmaktadır. Alınan dönütler sonucunda süreç gözden geçirilerek verimliliğin artırılması amaçlanmaktadır.

Metin işleme sürecinin içerisinde yer alan bu unsurların daha yakından incelenebilmesi ve geliştirilebilmesi için süreç içerisinde yer alan sorunların ortaya çıkarılması metin işleme sürecinde yaşanan sorunların çözümünde ilk adımlardan biridir. Bu nedenle bu çalışmanın metin işleme sürecindeki yeni uygulamalar açısından farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Kapsamı**

Çalışmada lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin görüşlerine göre Türkçe dersi metin işleme sürecine yönelik yaşanan sorunların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada temel olarak ‐Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerine göre metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?‑ sorusuna cevap aranmaktadır. Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimi alanına yönelik kapsamlı dersler alıyor olması onların öğretim süreçleriyle ilgili farkındalığını artırmaktadır. Ortaokul kademesinde Türkçe dersi metin işleme sürecinde yaşanan sorunların tüm dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) içeren bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ve bu sorunların lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle ortaya konulması sebebiyle çalışmanın Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, temel nitel araştırma deseni ile modellenmiştir. Merriam’a (2015) göre temel nitel araştırma insanların yaşamlarını ne şekilde yorumladığıyla, insanların kendi dünyalarını nasıl yapılandırdıklarıyla ve deneyimlerine nasıl anlamlar yükledikleriyle ilgilenirler (s. 22-23). Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğretmenlerin deneyimlerinden ve aldıkları lisansüstü eğitimin kazandırdığı bakış açılarından hareketle metin işleme süreçleri ile ilgili sorunların neler olduğuna dair görüşlerin belirlenmesi hedeflenmektedir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu yüksek lisans ve doktora olmak üzere lisansüstü eğitim alan ve farklı şehirlerde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacının, yakın çevresinde bulunan ve kolayca erişebildiği katılımcıları çalışmaya katmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 140-141). Katılımcıların belirlenmesinde lisansüstü eğitim almış olmaları ölçüt olarak benimsenmiştir. Bu ölçütü sağlayan katılımcılara ulaşılmasında ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilerek araştırmacılarla

aynı eğitim ortamını paylaşmış katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 4 kadın, 10 erkek olmak üzere toplam 14 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların farklı illerde öğretmenlik yapıyor olması veri çeşitliliğine imkân sağlamıştır. Çalışma grubuyla ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Katılımcılarla İlgili Kişisel Bilgiler*

Katılımcıların Cinsiyet Durumu	f	%
Kadın	4	28.6
Erkek	10	71.4
Katılımcıların Mesleki Kıdemleri		
0- 5 yıl	8	57.1
6- 10 yıl	4	28.6
10 yıl ve üstü	2	14.3
Katılımcıların Aldıkları Lisans Eğitimleri		
Yüksek Lisans	9	64.3
Doktora	5	35.7
Katılımcıların Görev Yaptıkları İller		
Ankara	1	7.1
Gaziantep	2	14.3
İstanbul	1	7.1
Kayseri	6	42.9
Kahramanmaraş	1	7.1
Sivas	2	14.3
Van	1	7.1
Toplam	14	100.00

**Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin metin işleme sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki görüşme sorularının oluşturulması aşamasında Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) ve metin işleme süreciyle ilgili bazı çalışmaların (Arı, 2017; Demir & Yapıcı, 2007; Göçer, 2010; Gün, 2012; Pehlivan, 2003; Özönat, 2018) taranması sonucunda ulaşılan bilgiler dikkate alınmış ve taslak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular Türkçe eğitimi alanında doktora yapan iki adet uzmana elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Uzmanların ilk önerilerinden hareketle biçim ve içerik olarak düzenlenen formlar tekrardan uzman incelemesine gönderilmiştir. Karşılıklı görüş alışverişi ve uzmanların değerlendirmeleri neticesinde alınan dönütlere göre görüşme formuna son şekli verilebilmiş ve katılımcılara uygulanmasına araştırmacılar tarafından karar verilmiştir.

**Verilerin Toplanması**



Araştırmada metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması amacıyla lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde sorunların tespit edilebilmesi amacıyla katılımcılara on adet soru yöneltilmiştir. Görüşmeler Zoom video konferans sistemi aracılığıyla gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme yaklaşık otuz beş dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların izniyle aynı zamanda kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizinde “toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259). Zoom’da kayıt altına alınan görüşmeler, Word programı aracılığı ile yazılı metne dönüştürülmüştür. Toplanan ve yazıya geçirilen veriler, analiz için tekrar düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler üzerinde öncelikle “derinlemesine düşünme” (Creswell, 2017, s. 197) gerçekleştirebilmek amacıyla verilerin tamamı derinlemesine okunmuştur. Verilerin tamamı ayrıntılı bir biçimde okunup incelendikten sonra araştırmacılar tarafından verilere dayalı olarak kodlar belirlenmiştir. Daha sonra kodlar arasındaki örüntüler dikkate alınarak aynı özelliğe sahip kodlar, üst kategori olarak temalar altında sınıflandırılmıştır.

### **Verilerin İnanırcılığı**

Araştırmada verilerin inanırcılığının sağlanması için öncelikle toplanan veriler üzerinde “tutarlılık durumu analizi” (Merriam, 2015, s. 210) yapılmıştır. Böylelikle elde edilen bulgular üzerinde araştırmacıların izlenimlerini tersine çevirebilecek bulgular olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların katılımcılarla etkileşim içinde olması da (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 299) katılımcıların görüşlerini net ve ön yargısız bir biçimde ifade edebilmesine imkân sağlayan bir ortam hazırlamıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen kodların geçerliğini tespit edebilmek amacıyla Miles ve Huberman (2015) tarafından önerilen kontrol kodlaması gerçekleştirilmiştir (güvenirlilik= görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği+görüş ayrılığı sayısı). Üç araştırmacının belirlediği kodlar karşılaştırılarak incelenmiş ve 41 kod üzerinde görüş birliği, 4 kod üzerinde görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Kontrol kodlaması formülüyle yapılan hesaplama sonucunda güvenirlilik %91,11 olarak bulunmuştur. Bunun sonucunda görüş ayrılığı bulunan kodlar araştırmacılar tarafından tekrardan düzenlenerek yapılandırılmıştır. Bunun yanında araştırmacılar aynı zamanda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da sunarak katılımcı görüşleriyle araştırmacı yorumlarının karşılaştırılmasını mümkün kılmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik kurallara bağlı kalınmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların metin işleme sürecinde karşılaştıkları sorunlar tablolar aracılığıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Oluşturulan tablolarda katılımcı görüşlerinden alıntılara da yer verilmiştir.

Tablo 2.

### *Ders Kitabındaki Metinlere Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>1</sub> : Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlere yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K <sub>1</sub> , K <sub>7</sub> : Metinlerin anlaşılabilirliği düşük.		
K <sub>4</sub> : Çeviri metinlerde akıcılık ve anlaşılabilirlik yeterli olmayabiliyor.	anlaşılabilirlik	Metnin İçerik Özellikleri
K <sub>1</sub> : Bazı metinler çok uzun olduğundan öğrencinin gözü korkuyor.		
K <sub>2</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>14</sub> : Metinler yaş ve seviyeye uygun uzunlukta değil.	metin hacmi	
K <sub>2</sub> : Bir yazarın daha nitelikli eserleri dururken o yazarın öğrencilerin ilgisini daha az çekecek eserlerine yer verilmesi...	düzeğe görelilik	
K <sub>3</sub> : Türk klasiklerine yeterince yer verilmemesi...		
K <sub>5</sub> , K <sub>9</sub> : Önemli şair ve yazarlarımızın eserlerine yeterince yer verilmiyor.	metin seçimi	
K <sub>6</sub> : Edebiyatımızın nadide eserlerine yer verilmiyor.	metin türü	Metnin Biçimsel Özellikleri
K <sub>8</sub> : Kırsal bölgede çalışıyorum, olay ağırlıklı metinlerin daha işlevsel olacağını düşünüyorum.	görsel seçimi	
K <sub>10</sub> , K <sub>13</sub> : Özellikle bilgilendirici metinler öğrencinin ilgisini çekmiyor.	yerellik	
K <sub>2</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> : Metne uygun görseller seçilmiyor.		
K <sub>9</sub> , K <sub>12</sub> : Metin seçiminde ve kitapların dağıtımında coğrafi bölge şartları dikkate alınmıyor.		

Katılımcılar tarafından Türkçe ders kitabındaki metinlerle ilgili sorunlardan bahsedilirken aynı zamanda beklentilerin de ortaya konulduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar; Türkçe ders kitaplarında anlaşılabilirliği düşük metinlerin yer aldığını (K<sub>1</sub>, K<sub>7</sub>), çeviri eserlerde akıcılık ve anlaşılabilirliğin yeterli düzeyde olmadığını (K<sub>4</sub>), özellikle uzunluk yönünden yaş ve seviyeye uygun olmayan metinlerle karşılaştıklarını (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>14</sub>), Türk edebiyatının zengin birikiminden yeterince faydalanılmadığını (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>9</sub>), olaya dayalı metinlerin bu yaştaki öğrenciler için daha uygun olduğunu (K<sub>8</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>13</sub>), görsellerin seçiminde yeterince hassasiyet gösterilmediğini (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) belirtmişlerdir.

Görsellerin seçimiyle ilgili K<sub>2</sub> “Kültürel mirasımızı yansıtan sanatçıların eserlerine yer vermek dururken basit ve metinle uyumlu olmayan görsellere yer veriliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bunun yanında kitaplar hazırlanırken dağıtılacağı coğrafya ve kültür özelliklerinin dikkate alınmaması (K<sub>9</sub>, K<sub>12</sub>) da belirtilen sorunlar arasındadır. Tablodaki katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların genel olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve metinle ilgili unsurların seçiminde hassasiyet gösterilmediği görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.

*Metinlerin Türkçe Öğretim Programına Uygunluğuna Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>9</sub> : Metinlerin Türkçe öğretim programına uygunluğuna yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K <sub>1</sub> : Kitaplar programın felsefesini yeterince yansıtmamaktadır.	yaklaşım	
K <sub>2</sub> : Türkçe Eğitimine, amaç ve kazanımlarına hizmet eden metinlerin olduğunu söylemek en azından tamamı için mümkün değildir.	uygunluk	
K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>7</sub> : Kazanımların gerçekleştirilebilmesi açısından yetersizdir.	kazanımları	
K <sub>6</sub> : Metinlerin içerik anlamındaki yetersizliği sebebiyle öğrencinin kelime hazinesini güçlendirme, yeni fikirler edindirme, düşünmeye ve hayal kurmaya yardımcı olma, estetik zevk uyandırma konularında yetersiz kalabilmektedir.	hayata geçirme	Programın Metinlere Yansması
K <sub>9</sub> : Şiirlerin ve otobiyografilerin Türkçe öğretim programına uygun olmadığını düşünüyorum. Serbest okuma metinleri pek dikkat çekici değil.	metin seçimi	
K <sub>11</sub> : Bazen tema içerisinde temaya uygun olmayan metinler yer alabiliyor.		
K <sub>12</sub> : Öğrencilerin daha önce karşılaştıkları metinlere üst sınıflarda farklı yayınların kitaplarında tekrar yer verilmesi öğrenciler açısından isteksizlik meydana getiriyor.	yaşama yakınlık	
K <sub>3</sub> : Metinlerde kök değerlerle ilgili seçilen durumların çoğunun gerçek hayatta karşılık bulmadığını bizzat öğrencilerimizin ağzından eleştiri olarak duymaktayım.	somuttan soyuta	
K <sub>8</sub> : Bazı metinlerin değerler eğitimi içerikleri aşırı soyut.		

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların genel olarak ders kitabına seçilen metinlerin programdaki kazanımları gerçekleştirmeye uygun olmadığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>). Katılımcılar bu duruma; metinlerin değerler eğitimine elverişli olmamasını, metinlerin nitelikli yazarlardan ve eserlerden seçilmemesini, öğrencilere metin işleme motivasyonu sağlayamamasını ve programın felsefesini yeterince yansıtamamasını sebep olarak göstermişlerdir. Metinlerin programa uygunluğuyla ilgili olarak K<sub>5</sub> “*Metinlerin kazanımlar yönünden işlevsel olmadığını söyleyebilirim. Öğretmenin farklı metinler bulup sınıfa getirmesi gerekiyor.*” görüşünü paylaşmıştır. K<sub>6</sub> ise “*...kelime hazinesini güçlendirme, yeni fikirler edindirme, düşünmeye ve hayal kurmaya yardımcı olma, estetik zevk uyandırma...*” konularında metinlerin yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre ders kitaplarında yer alan metinler Türkçe öğretim programının ruhunu tam olarak yansıtamamaktadır. Dolayısıyla metinlerin işlenmesinde bazı aksaklıklar ortaya çıkmaktadır. Üç katılımcı (K<sub>10</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) bu görüşme sorusuna yönelik kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 4.

### Ders Kitabındaki Metin Altı Etkinlikler ve Yazma Becerisine Yönelik Katılımcı Görüşleri

G <sub>2</sub> : Türkçe ders kitaplarında bulunan metin altı etkinliklere yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K <sub>3</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> : Her metinde benzer etkinliklere yer veriliyor.	etkinliklerin	
K <sub>5</sub> : Söz varlığına yönelik etkinliklerin hep aynı şekilde olması öğrencilerin sıkılmasına sebep oluyor.	tekdüzeliği	
K <sub>2</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>10</sub> : Yazma etkinlikleri fazla soyut ve fazla sınırlayıcıdır. Yazma etkinliklerin çoğu hep aynı tarzdadır.	yönergelerin	
K <sub>9</sub> : Kelime öğrenmeye teşvik eden etkinliklerle pek karşılaşmıyorum.	eksikliği	Metin İşleme Sürecinde
K <sub>11</sub> : Metin altı soruları sürekli birbirini tekrarlıyor.	alt düzey	Karşılaşılan
K <sub>2</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> : Etkinliklerdeki yönergeler muğlak, öğrenciler anlamakta zorlanıyor ve öğretmen desteğine ihtiyaç duyuyor.	bilişsel	Etkinliklerin
K <sub>1</sub> , K <sub>2</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>11</sub> : Metin altı sorular genellikle alt düzey bilişsel becerilere yöneliktir.	becerileri	Özellikleri
K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> : Etkinliklerde basit görsellere yer veriliyor.	yoklama	
	görsellerin	
	niteliği	

Tablo 4'e göre katılımcıların en sık dile getirdiği sorun etkinliklerin biçimsel ve içerik olarak birbirine benzer olmasıdır (K<sub>3</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>). Bunun yanında etkinlik yönergelerinin yeterince açıklayıcı olmadığı (K<sub>2</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>), metin altı sorularda daha çok alt düzey bilişsel becerilerin yoklandığı (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>11</sub>) ve etkinliklerde görsellerin işlevsel olarak kullanılmadığı (K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) öne çıkan sorunlardandır. Metin altı sorularıyla ilgili K<sub>2</sub> "Analiz, sentez ve metinler arası geçiş yapılmayı sağlayacak soruların azlığı tespit ettiğim sorunlardandır." şeklinde görüş sunmuştur.

Temel dil becerileri açısından katılımcılar (K<sub>2</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>10</sub>) ağırlıklı olarak yazma etkinlikleriyle ilgili eksikliklere değinmişlerdir. Yazma etkinlikleriyle ilgili belirtilen eksikliklere yönelik katılımcıların açıklamaları ise yönergelerin ve görselliğin yeterli olmaması, etkinlik konularının hayal gücünü harekete geçirememesi ve etkinliklerin özgün olmaması şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre ders kitabındaki bazı etkinliklerin yeterince işlevsel olmadığı görülmektedir bu nedenle de metin işleme sürecine yönelik etkinlik tasarımında sorumluluğun katılımcılara kaldığı söylenebilir. Bir katılımcı (K<sub>7</sub>) ise bu konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 5.

### Metne Hazırlık Aşamasına Yönelik Katılımcı Görüşleri

G <sub>3</sub> : Öğrencilerinizi metne hazırlama aşamasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar

K <sub>2</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>8</sub> : Kitaptaki hazırlık sorularını yeterli ve ilgi çekici bulmuyorum.	hazırlık sorularının niteliği	Materyal Yeterliliği
K <sub>9</sub> : Metne hazırlık çalışmalarını öğretmenin kendisinin en baştan düzenlemesi gerekiyor. Bu konuda ders kitapları öğretmenin işini kolaylaştırıyor.		
K <sub>12</sub> : Hazırlık sorularında metinle bağlantılı olmayan sorular olabiliyor.	metin görsel uyumu	
K <sub>14</sub> : ... öğrencinin ilgisini çekmediyse öğrenci bu kısmı geçmek istiyor. Durum böyle olduğunda devreye ben giriyorum...		Öğrenen Katılımı
K <sub>2</sub> : Bu aşamada görsel az.		
K <sub>3</sub> : Metin görselleriyle metin içeriği arasında uyum sorunu olabiliyor.	öğrenen özellikleri	
K <sub>6</sub> , K <sub>10</sub> : Verilen hazırlık görevini yapmadan gelen öğrenciler olduğunda sıkıntı yaşıyorum.		
K <sub>11</sub> : Öğrenciler genel olarak hazırlıksız geliyor.	kaynağa erişim	Çevresel İmkânlar
K <sub>13</sub> : Öğrencilerin metni işlemeden önce metne yönelik araştırma yapma becerilerinden yoksun olduklarını görüyorum.		
K <sub>5</sub> : Birçok öğrencimin internet imkânı olmadığı için...		
K <sub>13</sub> : ... öğrencilerin olanaklarının yeterli olmaması...		

Öğrencilerin metin işleme sürecine giriş yaptığı hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlar katılımcı görüşlerinden hareketle öğretmen yeterlilikleri, öğrencinin sürece katılımı ve çevresel imkânlar olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar (K<sub>2</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>) ders kitabındaki hazırlık çalışmalarının öğrenci ilgisini yeterince çekemediğini düşünmektedir. Hazırlık çalışmalarında görsellere yer verilmemekte veya yer verilen görseller konuyla uyumlu olmamaktadır (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>). Bunların yanında bazı öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yerine getirmemesi (K<sub>6</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>13</sub>) ve bazı öğrencilerin araştırma kaynağı imkânına sahip olmaması da (K<sub>5</sub>, K<sub>13</sub>) metin işleme sürecini etkileyen sorunlardandır.

Tablodaki görüşler değerlendirildiğinde katılımcılar ders kitabındaki hazırlık çalışmalarını yeterli bulmamaktadır. Bu nedenle de kendi imkânlarını kullanarak metin işleme sürecinin hazırlık çalışmalarını yeniden düzenlenmektedirler ancak ders kitaplarının işlerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesini ve öğrencilerin verilen görevleri yapmasını beklemektedirler. İki katılımcı (K<sub>1</sub>, K<sub>4</sub>) bu konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 6.

*Metnin Okunması Aşamasına Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>4</sub> : Öğrencileriniz metni okurken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar

K <sub>1</sub> , K <sub>4</sub> : Okuma seviyesi sınıf düzeyinin altında kalan öğrencilerin yanında okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olması sorundur.	öğrenen profili	
K <sub>2</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>11</sub> : Okuma becerisi yeterli olmayan öğrencilerin akıcı okumaması diğer öğrencilerin sıkılmasına ve metin dışı işlerle meşgul olmalarına neden olmaktadır.		
K <sub>7</sub> : Çalıştığım okul köy okulu ve öğrencilerimin okuma seviyeleri düşük.		
K <sub>13</sub> : Beşinci sınıfa gelmiş öğrencilerin yarısı akıcı okuma becerisinden yoksun.	prozodi	Metni Okumayı Etkileyen Unsurlar
K <sub>2</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>12</sub> : ... noktalama işaretlerine dikkat edilmiyor bu yüzden okurken metindeki duyguyu aktaramıyorlar.		
K <sub>3</sub> : Metin okunurken vurgu ve tonlamanın tam verilememesinden kaynaklı anlamın tam yansıtılamaması...		
K <sub>5</sub> , K <sub>9</sub> : Şiir ve tiyatro metinlerini okurken duygu aktaramıyorlar.	materyal tasarımı	
K <sub>6</sub> : Öğrencilerin genelinde vurgu tonlama problemi var.		
K <sub>11</sub> , K <sub>13</sub> : ...şiirleri ezgili okumakta zorlanıyorlar.		
K <sub>14</sub> : Şiir okuma tekniklerini öğrenmeden ortaokula geliyorlar.		
K <sub>1</sub> : Şiirde kıtaların yan yana yerleştirilmesi öğrencinin kafasını karıştırıyor.		
K <sub>2</sub> : ...satırlar arasındaki boşluğun az olması, satırların üst üste geliyor gibi durması...	iki dillilik	
K <sub>4</sub> : Suriyeli öğrenciler arasında zorlanan hatta okuma yazma bilmeyen öğrenciler var.		
K <sub>5</sub> : İki dillilikten dolayı telaffuz sorunları oluyor.		

Tablo 6'ya göre sınıf ortamındaki okuma eğitimiyle ilgili en sık dile getirilen sorun bulunduğu sınıf seviyesine uygun okuma becerisi kazanamamış öğrencilerdir (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>13</sub>). Bu durumun farklı illerde görev yapan öğretmenler tarafından dile getirilen ortak bir sorun olması dikkate değerdir. Katılımcılar bu durumun metin işleme sürecinin akıcılığını engellediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okurken noktalama işaretlerini dikkate almamaları, vurgu ve tonlama kurallarını uygulayamamaları, özellikle şiir ve canlandırma metinlerinde duyguyu aktaramamaları (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) öne çıkan diğer sorunlardır.

Katılımcılardan K<sub>1</sub> ve K<sub>2</sub> ders kitabındaki metinlerin fiziksel tasarımında yeterince hassas davranılmadığını düşünmektedir. K<sub>4</sub> ve K<sub>5</sub> ise iki dillilik ve yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu görüşme sorusuna verdikleri cevaplar metin işleme sürecinin özellikle sesli okuma aşamasıyla ilgili karşılaştıkları sorunları yansıtmaktadır. Bir katılımcı (K<sub>8</sub>) bu konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 7.

*Metni Dinleme Aşamasına Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>5</sub> : Öğrencileriniz metni dinlerken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar

K <sub>2</sub> , K <sub>5</sub> : Teknik bir sorunla karşılaşınca veya dinleme metni biraz uzunsa öğrencilerin dikkati dağılıyor ve başka şeylerle uğraşabiliyorlar.	dikkati yönelme	
K <sub>14</sub> : Metni öğretmen okurken öğretmen hata yapacak mı diye dikkat kesiliyorlar.	sınıf mevcudu	Metni Dinlemeyi Etkileyen Unsurlar
K <sub>3</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>12</sub> : Dikkat dağınıklığı genel bir sorun.		
K <sub>1</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>13</sub> : Metni ben okuduğum zaman kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminde sorun yaşıyorum.	dinleme materyalinin niteliği	
K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> : Ben okuduğum zaman dinleme metinlerini öğrencilerim daha dikkatli dinliyorlar.		
K <sub>2</sub> : Dinleme metnini dijital bir ortamda dinlerken daha dikkatli dinliyorlar.		
K <sub>5</sub> : Çalıştığım okulda metni dinlemeye ve izletmeye yönelik cihazlar yok.	fiziksel şartlar	
K <sub>6</sub> : Ses kaydının kalitesiz olması, yeterli donanımın olmaması sorun.		
K <sub>13</sub> : Cihazdan dinlettiğim ses kayıtlarının tekdüze bir sesle oluşturulduğuna çok sık şahit oldum.		

Tablo 7’de genel olarak öğrencilerin dinleme metni etkinlikleri aşamasında motivasyonlarına yönelik sorunlar belirtilmektedir (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>12</sub>). Cihazdan dinletilen metinlerde sınıf yönetiminin daha kolay olması nedeniyle öğrencilerin daha dikkatli dinleme eğiliminde olduğunu söyleyen katılımcılar (K<sub>1</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>13</sub>) yanında öğretmen okuduğunda daha dikkatli dinleme yapıldığını söyleyen katılımcılar (K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>) da vardır. Katılımcıların görüşlerinden hareketle sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu bölge bu farklılığın oluşmasına sebep olmaktadır.

Teknolojik araç gereçler ve bunlarla ilgili etkileşimler de öne çıkan konulardandır (K<sub>2</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>13</sub>). Görüşler değerlendirildiğinde dinleme etkinliklerinde en çok tekrar eden sorun, öğrencilerin dinleme etkinliklerine motive edilememesidir. Okuma öğretiminde böyle bir sorundan bahsedilmezken dinleme öğretiminde dinlemeye odaklanamama sorunu belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Üç katılımcı (K<sub>4</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>) bu aşamada herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 8.

*Söz Varlığı Kazandırma Çalışmalarına Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>6</sub> : Söz varlığı kazandırma çalışmalarına yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar

K <sub>1</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>14</sub> : İlk kez karşılaşılan kelimelerin tahmininde öğrenciler zorlanıyor.	tahmin	
K <sub>10</sub> : Öğrencilerim bağlamdan kelime tahmini yapamıyorlar çünkü okuduklarını anlamıyorlar.	yürütme	
K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>11</sub> : Yeni öğrenilen kelimelerin kullanılabilmesi için yeterli ve çeşitli etkinliklerin verilmediğini düşünüyorum.	pekiştirme	Aktif Sözcük Dağarcığı Oluşturma
K <sub>8</sub> : Yeni öğrenilen kelimelere daha sonraki metinlerde yer verilmiyor.	sarmallık	
K <sub>2</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>12</sub> : Ders kitabında sözcük öğretimiyle ilgili görseller yetersiz.	somutlaştırma	
K <sub>2</sub> : ...alfabetik sıralamayı bilmeyen öğrencilerim oluyor.		
K <sub>5</sub> : Öğrencilerime nitelikli sözlük aldırılmakta zorlanıyorum.		
K <sub>6</sub> : Sözlük bulundurmamak ve kullanmak konusunda sorunlar yaşıyorum.	materyal temini	
K <sub>11</sub> : Öğrencilerimin sözlükleri yok genel olarak almak istemiyorlar.		
K <sub>13</sub> : En önemli eksiklik öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde bir sözlüğün olmamasıdır.		

Tablo 8'e göre katılımcıların (K<sub>1</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>14</sub>) söz varlığına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarda en sık karşılaştıkları sorunlardan bir tanesi sözcük tahmin etme çalışmalarında öğrencilerin beklenen ürünler ortaya koyamamalarıdır. K<sub>10</sub> bu durumun sebebini "*Öğrencilerim bağlamdan kelime tahmini yapamıyorlar çünkü okuduklarını anlamıyorlar.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılara (K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>11</sub>) göre ders kitaplarında sözcük öğretimine yönelik pekiştirme etkinliklerinin yeterli olmaması ve yeni öğrenilen kelimelere daha sonraki metinlerde yer verilmemesi öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimelerin kalıcı olmamasına neden olmaktadır. Sözcük öğretiminde görsellere ihtiyaç duyulması ve bu konudaki yetersizlik de katılımcıların (K<sub>2</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>12</sub>) ortaya koyduğu görüşler arasındadır.

Öğrencilerin sözlük bulundurması, sözlük kullanımı ve sözlüklerin niteliğiyle ilgili de yaşanan olumsuzluklar belirtilmiştir (K<sub>2</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>13</sub>). Bu durumla ilgili K<sub>11</sub> "*Öğrencilerimin sözlükleri yok, genel olarak almak istemiyorlar.*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Sözcük öğretimiyle ilgili öne çıkan sorunlara bakıldığında öğrencilerin anlama ulaşmada, anlam ilişkilerini ortaya koymada ve yeni anlamlar üretmede zorlandıkları görülmektedir. Katılımcıların yeni öğrenilen kelimelerin kalıcı olmadığına işaret etmesi de okuma alışkanlığına yönelik eksiklikleri akla getirmektedir. Bir katılımcı (K<sub>9</sub>) bu görüşme sorusuna yönelik kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 9.

### *Metin İşleme Sürecinde Konuşma Becerisi Etkinliklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>7</sub> : Öğrencilerinizin metne yönelik diyaloglarda kendini ifade edebilmesine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar



K <sub>1</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>10</sub> : Öğrenciler bu etkinliklerde basit cümleler tercih ediyorlar, fikirlerinin sebeplerini açıklamakta zorlanıyorlar.	gereçeklendirme	
K <sub>2</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> : Bu konudaki en büyük sorun öğrencilerdeki özgüven eksikliğidir.	duyuşsal durum	
K <sub>2</sub> : Metin canlandırma etkinliklerinde öğrencilerin role giremediği, çekindiği durumlarla karşılaşyorum.		
K <sub>3</sub> : Çoğu öğrencimiz metne herhangi bir şey katmadan direkt yazılabı uygulamaktadır.		Metin
K <sub>10</sub> : Tekdüze bir anlatımla konuşmasını başlayıp bitiriyorlar.	konuşma yeterliliği	Temelli
K <sub>1</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>10</sub> : Ses tonu ve beden dili yeterli seviyede kullanılamıyor.	konuşmaya hazırlama	Konuşma Becerisi
K <sub>8</sub> : Konuşma etkinlikleri genellikle çocuğun düzeyine hitap etmiyor.		
K <sub>9</sub> , K <sub>14</sub> : Metinlerimiz konuşma becerisini desteklemiyor.		
K <sub>11</sub> : Konuşma etkinliklerinde yönerge eksikliği var.	sözcük dağarcığı	
K <sub>1</sub> : Öğrencilerin kelime hazinesi nitelikli konuşmalar yapacakları yeterlilikte değil.		
K <sub>2</sub> : Metni anlamlandıramayan öğrenciler yorum yapmaktan uzak duruyor ve ana fikir bulmakta dahi zorluk yaşıyorlar.		

Tablo 9'a göre metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma becerisi kazandırma çalışmaları sırasında katılımcılar (K<sub>2</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) öğrencilerinde genellikle özgüven eksikliği olduğunu ve bu yüzden de nitelikli konuşma ürünleri ortaya koyamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuşmalarında üst düzey zihinsel beceriler sergileyememeleri (K<sub>1</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>10</sub>), konuşmalarının içeriğine uygun duygu ve düşüncelerini yansıtamamaları, konuşmalarına kendilerinden bir şeyler katamamaları (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>10</sub>), konuşmalarına uygun ses tonunu ayarlayamamaları ve beden dilini kullanamamaları (K<sub>1</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>10</sub>), metinlerin ve etkinliklerin konuşmaya motive etmekte ve yönlendirmede yeterli olamaması (K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>14</sub>) da katılımcıların sıraladıkları sorunlardır.

Bazı katılımcılar öğrencilerin konuşma becerisinde beklenen kazanımları ortaya koyamamasını yeterli düzeyde sözcük dağarcığına ve okuma alışkanlığına sahip olmamalarına bağlamaktadır. Bu durumla ilgili K<sub>1</sub> "Öğrencilerin kelime hazinesi nitelikli konuşmalar yapacakları yeterlilikte değil." şeklinde bir tespit ortaya koymuştur. K<sub>2</sub> ise okuduğunu anlama konusuna işaret ederek "Metni anlamlandıramayan öğrenciler yorum yapmaktan uzak duruyor ve ana fikir bulmakta dahi zorluk yaşıyorlar." şeklinde görüş belirtmiştir. Konuşma öğretimine yönelik dile getirilen sorunlar incelendiğinde ders kitabındaki metin ve yönergelerin hem içerik hem de biçimsel olarak öğrencileri konuşmaya motive etmediği, öğrencilerde genel olarak konuşmaya karşı özgüven eksikliği olduğu bunun sonucunda da yapılan konuşmaların bilişsel anlamda alt düzeyde kaldığı ve dinleyicileri tatmin edecek konuşma ürünlerinin ortaya konulamadığı görülmektedir.

Tablo 10.

*Metin İşleme Sürecinde Materyal Kullanımına Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>8</sub> : Metin işleme sürecinde kullandığımız teknolojik araçlara yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar

K <sub>1</sub> , K <sub>2</sub> , K <sub>11</sub> : Okulda internetin olmadığı durumlar engel oluşturuyor. K <sub>4</sub> : Okulumuzda aktif kablosuz internet yok. Aslında var ama idareci sorumluluğuna bırakıldığı için açılmıyor. K <sub>3</sub> : Okul internetinin bazı sitelere erişim yasağı koyması... K <sub>12</sub> : ...en önemli sorun kurum internetinin her sitede erişim sağlayamamasıdır.	genel ağ bağlantısı	
K <sub>1</sub> , K <sub>4</sub> : Bazı dinleme metinlerini bulmakta zorlanıyorum. Bazı izleme metinleri bulunmuyor. K <sub>10</sub> : Bazı dinleme ve izleme metinlerine ulaşamıyorum. EBA'da veya diğer internet ortamlarında bulunmuyor. Bu tip durumlarda o metnin yazılı nüshasına da ulaşamazsak metni geçmek zorunda kalıyoruz. K <sub>12</sub> : Bazı dinleme metinleri EBA'da yer almıyor. K <sub>5</sub> , K <sub>14</sub> : Donanım eksikliğine bağlı sorunlar yaşıyorum. K <sub>8</sub> : Kullandığımız cihazların ara yüzleri daha basit olmalıdır. K <sub>7</sub> , K <sub>13</sub> : Sorun yaşıyorum.	erişim	Materyal Destekli Metin İşleme Süreci
	materyal temini	

Katılımcıların materyal kullanımına yönelik karşılaştıkları sorunların başında internet bağlantısıyla ilgili sorunlar gelmektedir. İnternet olanağının olmadığını ya da kısıtlı olduğunu söyleyen katılımcıların (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>11</sub>) yanında kurum internetinden kaynaklı erişim engellerinin metin işleme sürecini sekteye uğrattığını söyleyen katılımcılar da vardır (K<sub>3</sub>, K<sub>12</sub>). K<sub>4</sub> internetle ilgili yaşadığı sorunu “Okulumuzda aktif kablosuz internet yok. Aslında var ama idareci sorumluluğuna bırakıldığı için açılmıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların (K<sub>1</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>12</sub>) değindiği konulardan biri de ders kitabında yer verilen dinleme/ izleme metinlerinin bazılarının internette bulunamamasıdır. K<sub>10</sub> bu durumla ilgili “Bazı dinleme ve izleme metinlerine ulaşamıyorum. EBA'da veya diğer internet ortamlarında bulunmuyor. Bu tip durumlarda o metnin yazılı nüshasına da ulaşamazsak metni geçmek zorunda kalıyoruz.” ifadelerini kullanmıştır.

Teknolojik anlamda yaşanan sorunlara bakıldığında sorunların okulun yer aldığı bölgeye göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Merkez ve merkeze yakın okullar teknolojik donanım açısından yeterliken merkezden uzaklaştıkça teknolojik olanaklarının azaldığı gerçeği burada da görülmekle birlikte bu durum dışındaki engeller bilinenin dışındaki sorunları da görünür kılmaktadır. Dolayısıyla bu durum metin işleme sürecini de etkilemektedir. Bir katılımcı (K<sub>6</sub>) bu konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 11.

*Metin İşleme Sürecinin Ölçme Değerlendirme Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>10</sub> : Metin işleme sürecinde kullandığımız ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar

K <sub>1</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>14</sub> : Kitaptaki tema sonu değerlendirme çalışmaları yetersiz.	soruların niteliği	
K <sub>4</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>12</sub> : Tema sonu soruları LGS sınavına yönelik hazırlık sunmuyor.		
K <sub>2</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>14</sub> : Metin içinde görsel okuma, görsel yorumlama sorularına pek yer verilmiyor. Kitaplardaki grafik ve tablo soruları yeterli sayıda ve nitelikte değil.	güncellik	Metin İşleme Sürecine Yönelik Ölçme
K <sub>12</sub> : ...ders kitaplarındaki sorular yeni nesil sorularla uyumuyor.	dil becerilerini	Değerlendirme Boyutları
K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> : Konuşma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik ölçme değerlendirme yetersizdir.	bütüncül yoklama	
K <sub>3</sub> : Öğrencilerin 8. sınıf sonunda girdikleri sınavlar test olduğu için açık uçlu yorumlama sorularını önemsememektedirler... Bu uygulamalarla öğrencinin yorum gücü tamamen elinden alınmaktadır.	alt düzey bilişsel becerileri kapsama	
K <sub>14</sub> : Sorular öğrenciyi düşündürmüyor ve eski bilgilerini kullanılmıyor.		
K <sub>13</sub> : Türkçe ders kitapları ölçme değerlendirme içeriği bakımından yetersiz. Öğretmen ek çalışmalar vermediği zaman öğrenci öğrendiğini unutuyor.		

Metin işleme sürecinde temel dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik karşılaşılan sorunlara bakıldığında bu sorunların ders kitaplarıyla ilgili konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme çalışmalarının niteliği ve LGS sınavına yönelik hazırlayıcılığı konusunda yeterli olmadığı birçok katılımcı (K<sub>1</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>) tarafından bildirilmiştir. Bunun yanında ders kitabındaki görsel okuma ve anlamaya dayalı sorulara yeterince yer verilmediği ve olan soruların da yeni nesil soru tipleriyle uyumadığı belirtilen sorunlar arasındadır (K<sub>2</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>). Katılımcılar ders kitabında özellikle konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarının eksikliğini hissetmektedirler (K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>). Bu görüşlerden hareketle ders kitaplarında en fazla ölçme değerlendirmesi yapılan dil becerisinin okuma becerisi olduğu çıkarılabilir. Öğrencilerin çoktan seçmeli soru sistemi içerisinde yetişmeleri nedeniyle yorum ve çıkarım yapma becerilerinin gelişmediğini belirten katılımcılar (K<sub>3</sub>, K<sub>14</sub>) vardır. K<sub>3</sub> bu durumla ilgili “*Öğrencilerin 8. sınıf sonunda girdikleri sınavlar test olduğu için açık uçlu yorumlama sorularını önemsememektedirler... Bu uygulamalarla öğrencinin yorum gücü tamamen elinden alınmaktadır.*” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcıların ölçme değerlendirme süreci ile ilgili belirttikleri görüşlere göre dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde bütüncül bir yaklaşım sergilenmemektedir. Özellikle konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirecek etkinliklere metin işleme aşamaları içerisinde yeterince yer verilmemesi katılımcıların belirttiği görüşler arasındadır. Bütün bu sorunları özetleyen K<sub>13</sub> “*Türkçe ders kitapları ölçme değerlendirme içeriği bakımından yetersiz. Öğretmen ek çalışmalar vermediği zaman öğrenci öğrendiğini unutuyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Bir katılımcı (K<sub>7</sub>) konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe derslerinde gerçekleştirilen metin işleme süreçlerinde ne tür sorunlarla karşılaşıldığını belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların ifade ettiği sorunların büyük bir kısmı ders kitaplarıyla ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ders kitaplarındaki metinleri yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar bazı metinlerin öğrenci ilgisine hitap etmediğini, Türkçe ders kitaplarında anlaşılabilirliği düşük metinlerin yer aldığını, özellikle uzunluk yönünden yaş ve seviyeye uygun olmayan metinlerle karşılaşıldığını, Türk edebiyatının zengin birikiminden yeterince faydalanılmadığını, çeviri eserlerde akıcılık ve anlaşılabilirliğin yeterli düzeyde olmadığını, görsellerin seçiminde yeterince hassasiyet gösterilmediğini ve olaya dayalı metinlerin yeterli oranda olmadığını belirtmişlerdir. Alkan (2009), çalışmasında metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmadığına ulaşmıştır (s. 96). Benzer şekilde bu çalışmadaki katılımcılar da bazı metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Dilidüzgün'ün (2013) araştırmasında öğretmenler olaya dayalı metin türlerinin öğrenciler için daha ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir (s. 62). Bu çalışmada ise katılımcılar olaya dayalı metinlerin artırılması gerektiğini belirterek bu konudaki eksikliğe değinmişlerdir. Temizyürek ve Delican'a (2016) göre de okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde hikâye edici metinlerin ayrı bir yeri vardır (s. 852). Dolayısıyla olaya dayalı metinlerin metin işleme sürecinde belirgin bir yerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında metin seçiminde coğrafi konuma ait kültür özelliklerinin dikkate alınmaması da katılımcıların metinlerle ilgili sıraladıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Ders kitaplarındaki metinlerin öğrencinin yaşadığı bölge kültürüne uygun olmamasıyla ilgili bu durum farklı araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Muhcu, 1997, s. 41; Utlu & Kan, 2020, s. 174). Daha önce yapılmış çalışmalarla bu araştırmanın ortak sonuçları Türkçe ders kitapları ve ders kitaplarındaki metinlerle ilgili benzer sorunların devam ettiğini göstermektedir. Türk edebiyatının içeriğinden yeterince faydalanılmaması ve çeviri metinlerin yeterince akıcı olmaması yukarıdaki çalışmalarda elde edilen bulgulardan farklı olarak dile getirilen sorunlardandır.

Katılımcılar metinlerin Türkçe öğretim programına uygunluğu konusunda metinlerin kazanımları gerçekleştirilmeye yeterli alt yapı sunmadığı görüşünü paylaşmışlardır. Özellikle programa mutlak bir eleştiri getirilmezken program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarındaki metinlere eleştiriler yöneltilmiştir. Bununla ilgili katılımcıların dile getirdikleri sorunlara bakıldığında bazı metinlerin düzeye göre olmadığı, nitelikli yazar ve eserlere daha çok yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle metinlerin kazanımlara zemin oluşturmadığına yönelik sorunlar ön plana çıkarılmıştır. Bazı katılımcılar bu görüşlere ek olarak öğretmenin sınıfa nitelikli metinler bulup getirmesi gerektiğini söyleyerek kitabın tek başına yeterli olmayacağına vurgu yapmıştır. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini en yakından tanıyanlar öğretmenleridir. Dolayısıyla bazı katılımcılar,

ders kitaplarında öğrenci profiline uygun olmayan metinlerle karşılaştıklarında öğrenci özelliklerine uygun metin bulabilme arayışına girmektedirler.

Katılımcılar ders kitabında yer alan metin altı etkinliklerin özgün olmadığını, etkinliklerin birbirini tekrarlayan biçim ve içeriklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yazma etkinliklerinin öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirebilecek nitelikte olmaması katılımcıların ortak görüşleri arasında yer almaktadır. Öztürk'ün (2011) araştırmasında da öğretmenler yazma etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve uygulanabilirliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir (s. 147). Etkinlik yönergelerinin açıklayıcı olmaması, metin altı sorularının genellikle alt düzey bilişsel becerilere yönelik olması, görsellerin işlevsel kullanılmaması da bu çalışmada öne çıkan konulardır. Türkben'in (2019) Türkçe ders kitaplarındaki metin görsellerini incelediği çalışmasında metin görsellerinin birçoğunda sıcak ve canlı renklerin kullanılmadığına ve metin görsellerinin estetik duyarlılığı geliştiremediğine dikkat çekilmiştir (s. 670). Bu çalışmada ise katılımcıların görsellerle ilgili öne çıkardığı sorunlar; metne uygun görsellerin seçilmemesi, etkinliklerde basit görsellere yer verilmesi, hazırlık aşamasında görsellerin az olması, içerikle görsel uyumunun yetersiz olması ve sözcük öğretiminde yeterli miktarda görselin kullanılmamasıdır. Arap (2015) da yaptığı araştırma sonucunda metin işleme sürecinde sorulan soruların çoğunluğunun alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye dayalı sorular olduğunu tespit etmiştir. Arslan ve Engin'in (2019) 5. sınıflara yönelik yürüttükleri çalışmada da etkinliklerin anlaşılabilirliğine yönelik benzer bir bulguya rastlanmış ve öğretmenler etkinliklerin öğrenciler açısından anlaşılmasının zor olduğunu vurgulamışlardır (s. 36). Bu durumda ders kitaplarındaki etkinliklerin geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşlerin ön plana çıktığı söylenebilir. Özellikle yazma etkinliklerinin öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirecek biçimde olması gerektiğinin düşünülmesi öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine önem verdiğini ancak bunun için daha özgün materyallere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Metin işleme sürecinin basamaklarından birisi olan hazırlık bölümünde ağırlıklı olarak ders kitabından faydalandığı görülmektedir. Bu aşamada katılımcılar ders kitabındaki hazırlık sorularının öğrencilerin ilgisini yeterince çekemediğini belirtmişlerdir. Bunun yanında hazırlık çalışması içerisinde görsellere yeteri kadar yer verilmemekte veya yer verilen görseller hazırlık çalışmalarıyla uyumlu olmamaktadır. Sınıfta öğrenme sorumluluğunu üstlenmek istemeyen ve araştırma inceleme olanağından yoksun olan öğrencilerin durumları da metne hazırlık aşamasında dile getirilen sorunlardır. Bazı katılımcılar, yeterli bulmadıkları hazırlık aşaması çalışmalarını kendilerinin düzenlediğini belirtmişlerdir. Alkan'ın (2009) araştırmasına göre de metin işleme öncesinde verilen araştırma görevleri, bazı öğrenciler açısından sorundur (s. 97). Göçer'e (2014b) göre ise metin işleme sürecinde sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları (dikkatsizlik, disiplinsizlik vb.) ile karşılaşıldığında öğretmenin problem çözme becerisi devreye girmelidir (s. 335). Dolayısıyla bu aşamada da öğretmen, sınıfta öğrenme sorumluluğu üstlenmek

istemeyen öğrencilerini sürece katmak için veli ve öğrenci iş birliği içerisinde çözüm yollarını aramalıdır.

Metin işleme sürecinin okuma aşamasıyla ilgili katılımcıların en sık karşılaştıkları sorun bulunduğu sınıf seviyesine uygun okuma becerisi kazanamamış öğrencilerdir. Çarkıt'a (2019) göre de öğretmenler ortaokulda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden kaynaklı güçlükler yaşamaktadırlar (s. 852). Bunun yanında okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmeme, vurgu ve tonlamayı ayarlayamama gibi sebeplerden dolayı sesli okumada yaşanan ahenksizlik de dile getirilen diğer sorunlardır. Bilge ve Sağır'ın (2017) araştırmasında da vurgu ve tonlama sık karşılaşılan sesli okuma hataları arasında yer almaktadır (s. 86). Katılımcıların öne çıkardıkları konulara bakıldığında okumayla ilgili temel becerilerdeki eksikliklere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dinleme çalışmalarıyla ilgili katılımcıların en sık dile getirdiği durum öğrencilerin dinlemeye odaklanamamasıdır. Farklı araştırmalarda da dinleme eğitimi sırasında öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorun öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması ve ilgisizliktir (Bayram, 2019, s. 75; Muhcu, 1997, s. 37). Karabay'ın (2014) çalışmasında bazı öğretmenler dinleme metinlerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir (s. 89). Dolayısıyla öğrencilerin odaklanamamasının nedeni metin özelliklerinde de aranabilir. Bunun yanında katılımcılara göre odaklanmayı sekteye uğratan nedenler de vardır. Öğrencinin dinleme eyleminden ziyade dinleme cihazına odaklanması ya da bir sorunun cevabını bulmaya şartlanarak metnin geri kalan kısmını kaçırmaması bunlara örnek olabilir. Katılımcılar dinleme metinlerini kendilerinin seslendirmesi ya da metnin bir cihazdan dinletilmesi konusunda farklı görüşlerde. Cihazdan dinletmeyi tercih eden katılımcılar sınıf yönetiminin sağlanması konusuna vurgu yaparken kendisi seslendirmeyi tercih eden katılımcılar ses kayıtlarının nitelikleriyle ilgili olumsuzluklardan bahsetmişlerdir. Dinleme eğitimiyle ilgili değinilen sorunlardan biri de dinlenen metnin hatırlanması ve kalıcılığıyla ilgilidir. Şahin'in (2012) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre dinleme etkinliğinden önce sorular sormak hatırlama düzeyini artıran bir durumdur (s. 55).

Metin işleme sürecinde ulaşılması hedeflenen kazanımlardan biri de metinler aracılığıyla öğrencilere yeni sözcük ve kavramların kazandırılmasıdır. Bu aşamada katılımcılar öğrencilerin sözcük tahmini yürütmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Herhangi bir doğruluk veya yanlışlığın aranmadığı sözcük tahmini etkinliğinde öğrenciler üretken olamamaktadır. Ders kitaplarında yeni öğrenilmiş sözcüklerin pekiştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmemesi, sözcük öğretiminde görsellerden yeterince yararlanılmaması da bu aşamada karşılaşılan sorunlardandır. Katılımcılar bu sebeplerle yeni öğrenilen sözcüklerde kalıcılığın sağlanmadığı görüşündedirler. Karagöl ve Tarakcı'nın (2019) araştırmalarına göre de "ders kitaplarında öğrenciyi eğlendirerek söz varlığı öğretimini hedefleyen yöntem-tekniğe çok az yer verilmiş, hatta bazı kitaplarda hiç yer verilmemiştir. Ayrıca

birden fazla duyuyu aktif kılan kelime öğretimi yöntem-teknikleri de çok az kullanılmıştır” (s. 167). Çalışmasında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını inceleyen Bayraktar’a (2018) göre ise söz varlığına yönelik etkinlikler tür bakımından çeşitlilik göstermektedir ancak söz varlığı açısından yetersizdir (s. 6). Sözcük tahmini etkinliğinde öğrencilerin üretken olamayarak zorlanması ve sözcük öğretiminde sarmallığın benimsenmesi gibi görüşler katılımcıların söz varlığı kazandırma sürecine yönelik ortaya koyduğu önemli görüşlerdir.

Katılımcılara göre öğrenciler konuşma becerisini sergilemede özgüvensiz davranmaktadır. Bunun nedeni bazı katılımcılara göre okuma alışkanlığının edinilememesi ve kelime hazinesinin yeterli olmaması iken bazı katılımcılara göre sadece özgüven eksikliğidir. Öztürk’ün (2011) araştırmasına göre öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerdeki konuşma bozukluklarının sebebinin kelime hazinesindeki yetersizlikler olduğunu düşünmemektedir (s. 127- 128). Ancak farklı araştırmalara göre kelime hazinesindeki yetersizlikler öğrencilerin konuşma becerilerini sekteye uğratmaktadır (Arslan, 2017, s.74; Muhcu, 1997, s. 37; Sandıkçı, 2006, s. 90). Okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi varlığının bağlantılı olduğu düşünüldüğünde bu araştırmadaki katılımcıların görüşleri de aynı doğrultudadır. Katılımcıların diğer görüşleri arasında öğrencilerin konuşmalarında üst düzey bilişsel beceriler sergileyememesi, beden dilini yeterli kullanamamaları, konuşmalarına ses tonu ve duygu katamamaları yer almaktadır. Katılımcıların birçoğu konuşma becerisi kazandırma sürecinde de tekrardan ders kitaplarını gündeme getirerek konuşma etkinliklerinin yetersizliklerini dile getirmiştir ve ders kitaplarında öğrencileri konuşma yapmaya yönlendirecek içerik özelliklerinin bulunmadığına dikkat çekmişlerdir.

Katılımcıların materyal kullanımına bağlı olarak yaşadığı sorunların başında internet erişiminde yaşanan olumsuzluklar gelmektedir. Bu durum yalnızca okulun bulunduğu bölgeye bağlı olmamakla birlikte özellikle merkez yerleşim yeri dışında kalan okullarda daha yoğun yaşanmaktadır. Utlu ve Kan’ın (2020) çalışmasında da köy okullarında internet bağlantısı sorununun bulunduğuna değinilmiştir (s. 173). Ancak bu çalışmada farklı olarak katılımcılardan birinin belirttiği ve okulda internet bağlantısı bulunduğu hâlde internetin aktif kullanıma sunulmaması sorunu dikkate alınması gereken önemli bir sorun olarak görülmelidir. Bunun yanında katılımcılar bazı dinleme ve izleme metinlerinin internet ortamında bulunmadığına da değinmişlerdir. Katılımcılara göre uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerde teknoloji imkânı olan öğrenciler Web 2.0 araçları vb. olanaklardan daha fazla yararlanabilmişlerdir dolayısıyla bu öğrenciler metin işleme sürecinde daha avantajlı olmuşlardır.

Metin işleme sürecinde temel dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik karşılaşılan sorunlar da ders kitapları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ders kitaplarında bulunan ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrenmelerin kalıcı olmasına yeterince katkı sunmaması, bu çalışmaların kapsam geçerliği açısından

yeterli olmaması, görsel okuma ve anlamaya yönelik yeni nesil soru tiplerine yeterince yer verilmemesi katılımcılar tarafından bahsedilen sorunlardandır. Bunun yanında ders kitaplarının merkezi sınav sistemine yönelik yeterli hazırlık sunmaması ve özellikle konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarındaki eksiklikler katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ders kitaplarının merkezi sınav sistemine yönelik hazırlık sunması yönündeki beklentiler ve sınava yönelik kaygılar bazı katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programının (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) yönergeleri ile sınav sisteminin getirdiği bazı olumsuzluklar arasında kaldığını göstermektedir. Türkçe Öğretim Programının tüm dil becerilerinin geliştirilmesini içeren genel hedefleri ortadadır. Bazı katılımcılar merkezi sınav sisteminin oluşturduğu öğretim ortamı nedeniyle öğrencilerin çoktan seçmeli soru tiplerine önem verip yorumlama sorularına ilgi göstermiyor olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Ders kitabında yer alan dinleme metinleri öğrenci seviyesine uygun değilse öğretmen kendi sınıfının seviyesine göre bir dinleme metni bularak sınıfa getirebilir.
- Ders kitaplarında yer alan dinleme ve izleme metinlerinin kayıtları internet ortamında tek bir site üzerinden öğretmenlerin kullanımına sunulması bu konudaki zorluklar aşılabılır.
- Çeviri metinlerin ders kitaplarına alınmasıyla ilgili ölçütler geliştirilebilir.
- Ders kitaplarında zengin Türk kültürünün izlerini taşıyan görseller artırılabilir, özellikle sözcük öğretimine yönelik görsellerin sayısı artırılabilir.
- Farklı kaynağa ulaşma imkânı kısıtlı olan öğrencilerin varlığı göz önünde bulundurularak ders kitaplarındaki etkinlikler çeşitlendirilip renklendirilerek geliştirilebilir.
- Ders kitabındaki yazma etkinlikleri gözden geçirilerek öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurma becerisini artıracak içerikler eklenebilir.
- Bir metinde yeni öğrenilen kelimelere ilerideki metinlerde ve ilerideki metinlerin etkinliklerinde yer verilerek sözcük öğretiminde kalıcılığın artırılması amaçlanabilir.
- Konuşma eğitiminde öğrencilerin heveslerini artıracak, kendilerine güvenerek konuşmalarını sağlayacak daha basit konuşma konu ve yönergeleri sınıf ortamına taşınabilir.
- Ortaokul seviyesine geldiği hâlde dil becerilerinin temel aşamalarında sorun yaşamaya devam eden öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ve bu duruma neden olan unsurlar derinlemesine incelenebilir.
- Okullarda var olan teknolojik donanımının ve eğitim materyallerinin verimli kullanılmasının önü açılabilir.



- Sözcük tahmini sürecinin dinamiklerinin neler olduğunu ve bu sürecin söz varlığı kazandırma çalışmalarındaki yerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- Metin işleme süreci çalışmalarında metinler arasılık üzerine etkinlikler gerçekleştirilerek bu konudaki farkındalığın artırılması sağlanabilir.

### Etik ve Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır ve yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna 59 numaralı başvuru ile müracaat edilmiş ve 23.02.2021 tarihinde etik kurul izni alınmıştır. Çalışma sürecinde etik kurallara bağlı kalınmıştır.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil – ana çizgileriyle dilbilim* (3. Cilt, 4. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Alkan, M. (2009). *Türkçe derslerinde (1-5. sınıflar) metin işleme süreçlerinin değerlendirilmesi* (Tez no. 235614) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi- Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: bir durum çalışması* (Tez no. 381200) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Dergisi*, 5(4), 685-703. doi.org/10.16916/aded.331660
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77. doi.org/10.16992/ASOS.12256
- Arslan, A. & Engin, A. (2019). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39. doi.org/10.46778/goputeb.570245
- Bayraktar, İ. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük öğretimi etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Research (JLR)*, 2(1), 1-7.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Bilge, H. & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88. doi.org/10.17556/erziefd.328820

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. Baskı). (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap. (Orijinal çalışma basım tarihi 2017).
- Çarkıt, C. (2019). Ortaokul okuma becerileri dersine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 841-856. doi.org/10.16916/aded.569845
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde oku(ma)dan özet yaz(ma)ya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(2), 47-68. doi.org/10.1501/Egifak\_0000001294
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğul, D. & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185. doi.org/10.17860/mersinefd.472247
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Millî Eğitim Basımevi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A. (2014a). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 204, 167-198.
- Göçer, A. (2014b). Öğretmen ve öğretmen adaylarının Türkçe dersi metin işleme süreci üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 326-336.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. doi.org/10.16916/aded.39222
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe öğretimi kılavuzu*. Millî Eğitim Basımevi.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. doi.org/10.16916/aded.16014
- Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 81-94.
- Karagöl, E. & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (1. Baskı). Berikan Yayınevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (1. Baskı). (A. Ç. Kılınç, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1994).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Merriam, S. B. (2015). Nitel Araştırma. (3. Baskı). (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Muhcu, G. (1997). *İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm için öneriler (Trabzon ilinde bir inceleme)* (Tez No. 63215) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Tez no. 537713) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öztürk, D. (2011). *Türkçe dersi ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) metin işleme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez no. 300399) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi- Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84-94.
- Salman, B. & Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27), 1265-1284. doi.org/10.7827/TurkishStudies.14304
- Sandıkçı, C. (2006). *Öğretmenlerin altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşleri (Konya ilinde bir inceleme)* (Tez no. 189405) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Suk, N. (2016) The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89. doi.org/10.1002/rrq.152
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi* (Tez no. 311815) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Temizyürek, F. (2007). Progressing speaking ability in second level of elementary education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F. & Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856. doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000192300
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672. doi: 10.17679/inuefd.547841
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Utlu, G. & Kan, M. O. (2020). Birleştirilmiş sınıflarda metin işleme sürecinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 170-195. doi.org/10.16916/aded.646985
- Wolvin, D. A. & Coakley, G. C. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14, 143-152. doi.org/10.1080/10904018.2000.10499040
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. Baskı, s. 203-276) içinde. Pegem Akademi.

### Extended Abstract

Texts with context are the source of language teaching. These texts are a tool for acquiring basic language skills. Therefore, texts are used in Turkish teaching in order to gain basic language skills. This process, which includes reading, speaking, listening/watching, and writing skills, is called text processing. The text processing process consists of a process in the form of preparation for the text, text-based skill development, vocabulary development activities and assessment and evaluation studies. In this process, the main goal is to ensure that the language can be used functionally. It is seen as a prerequisite that the texts used in reaching the targeted gains should be suitable for the level and be qualified. The basic material used in the text processing process is Turkish textbooks.

In this study, it is aimed to reveal the problems encountered in the text processing process based on the opinions of Turkish teachers who receive postgraduate education and work in public schools. The reason for wanting to reveal these problems is to be useful for future applications. Qualitative research method was used to achieve this aim. Turkish teachers who received postgraduate education within the scope of qualitative research were asked what kind of problems they encountered in the text processing process. Turkish teachers whose opinions were taken work in different cities in Turkey. The study group of the research consists of fourteen people. In the study, a semi-structured interview form was prepared in order to determine the opinions of postgraduate teachers about the problems they encounter in the text processing process.

During the formation of the interview questions in the semi-structured interview form, firstly the Turkish Curriculum, then the studies reached as a result of the literature review were taken into account and the interview form was prepared. Ethics committee permission was obtained to conduct the interviews. The obtained data were analyzed by content analysis. As a result of the analyzed data, some problems encountered in the text processing process were identified. Participants are of the opinion that in general, sensitivity is not shown in the selection of texts and text-related elements in Turkish textbooks. Participants generally stated that the texts selected for the course book are not suitable for realizing the achievements in the program. Participants in this situation; They cited the fact that the texts are not suitable for values education, that the texts are not selected from qualified authors and works, that they do not motivate students to process texts, and that they cannot adequately reflect the philosophy of the program. In addition, according to the participants, local characteristics are not taken into account sufficiently while preparing the textbooks. One of the most frequently mentioned problems is that the activities are similar in form and content. In addition, it is one of the prominent problems that the activity

instructions are not sufficiently explanatory, lower-level cognitive skills are mostly examined in the sub-text questions, and the visuals cannot be used functionally in the activities. The problems encountered in the preparation phase, when students enter the text processing process, appear as teacher competencies, student participation in the process and environmental opportunities. Another important problem is the students who have not acquired the appropriate reading skills for their grade level. The most recurring problem in listening activities is that students cannot be motivated to listening activities. One of the most common problems in vocabulary studies is that students cannot produce expected products in word guessing studies. When the problems expressed in speaking teaching were examined, it was seen that the texts and instructions did not motivate the students to speak both in terms of content and form, there was a general lack of self-confidence in the students, as a result of this, the speeches were at a low level in the cognitive sense and speech products that would satisfy the listeners could not be produced. Based on these results obtained in the study, some suggestions were expressed.

Accordingly, some of the suggestions made are as follows: the texts should be suitable for the level of the students, the visuals bearing the traces of the rich Turkish culture in the textbooks can be increased, the number of visuals especially aimed at teaching vocabulary can be increased, the difficulties experienced by the students who continue to have problems in the basic stages of their language skills despite reaching the secondary school level, and these factors that cause the situation can be examined in depth. In speaking education, simpler speaking topics and instructions that will increase students' enthusiasm and enable them to speak confidently can be carried to the classroom environment.

## Investigation of The Relationship Between Resilience, Self-Compassion, and Attachment Styles in Interpersonal Relationships in Married Individuals \*

Merve Çimen Koçak\*\*, Eyüp Çelik\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 04/08/2022

Makale Kabul Tarihi: 08/11/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1153406

### Abstract

*This study is aimed to examine the relationship between resilience, self-compassion, and attachment styles. The study group consists of a total of 1026 married individuals, 574 females (55.9%) and 452 males (44.1%) aged 18 and above. As data collecting tools, "Brief Resilience Scale", "The Self Compassion Scale" and "Attachment Styles Scale in Interpersonal Relationships" were used. In the study, the relationships between resilience and self-compassion, and attachment styles were examined by correlation and regression analysis. As a result of the correlation analysis, a significant relationship has been found between resilience and self-compassion, secure attachment, anxious attachment, and avoidant attachment. From the result of the analysis, it has been determined that the resilience levels of the married individuals were significantly predicted by self-compassion, secure attachment, and anxious attachment variables, while it has not been predicted by avoidant attachment variables. The findings obtained from the study have been discussed in the context of the literature.*


**Keywords:** Attachment styles, marriage, resilience, self-compassion


## Evli Bireylerde Psikolojik Sağlamlık ile Öz Anlayış ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### Öz

*Bu araştırmada psikolojik sağlamlık ile öz anlayış ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, yaşı 18 ve üzeri olan 574 kadın (% 55.9) ve 452 erkek (% 44.1) olmak üzere toplam 1026 evli bireyden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", "Öz Anlayış Ölçeği" ve "Kişilerarası İlişkilerde Bağlanma Stilleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada psikolojik sağlamlık ile öz anlayış ve bağlanma stilleri (güvenli, kaygılı, kaçınmacı) arasındaki ilişkiler korelasyon ve regresyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda, psikolojik sağlamlık ile öz anlayış,*

\* This study was produced from the master's thesis of the first author.

\*\* Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, RPD Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye. [merve.cimen@ogr.atauni.edu.tr](mailto:merve.cimen@ogr.atauni.edu.tr) ORCID: 0000-0001-6738-633X 

\*\*\* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, RPD Anabilim Dalı, Sakarya, Türkiye. [eyupcelik@sakarya.edu.tr](mailto:eyupcelik@sakarya.edu.tr) ORCID: 0000-0002-7714-9263 

**Kaynak Gösterme:** Çimen Koçak, M. & Çelik, E. (2022). Investigation of The Relationship Between Resilience, Self-Compassion, and Attachment Styles on Interpersonal Relationships Among Married Individuals. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1426-1438.

*güvenli bağlanma, kaygılı bağlanma ve kaçınmacı bağlanma arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda ise, evli bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini öz anlayış, güvenli bağlanma ve kaygılı bağlanma değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamda düzeyde yordadığı; kaçınmacı bağlanma değişkeninin yordamadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Bağlanma stilleri, evlilik, öz anlayış, psikolojik sağlamlık*

## Introduction

Throughout life, an individual is faced with many stressful situations in order to meet his needs and continue his life (Gizir, 2007). In this process from birth to death, a lot of difficulties are faced; it is stated that the development and changes experienced during critical periods such as infancy and early childhood also affect adulthood (Atalan Ergin & Kapçı, 2013). Being able to continue his life despite the difficulties, complete his developmental tasks, reorganize the disturbed balance and solve problems is important for the mental and physical health of the individual (Esen Aktay, 2010).

Marriage, which is described as a critical developmental task in the life of an adult (Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008), can become a source of serious stress for the individual. It is seen that the problems in marital relations continue to increase with each passing year, and according to statistical data, the divorce rates increase every year compared to the previous year (TÜİK, 2021). Especially the changing living conditions, technological developments, economic difficulties, and cultural changes cause marital relations to deteriorate (Sevim, 1999). Despite all these difficulties, it can be said that there are individuals who can continue their marriages in a healthy way and struggle with difficult conditions. The concept of resilience is defined as trying to solve one's problems, recovering, and adapting to the situation despite negative experiences. Resilience is defined as the human ability to stay harmonious and strong in the face of difficulties and stressors encountered in life (Masten, 1994; Newman, 2005). Individuals with high levels of resilience make more efforts to resolve conflicts in the marriage process (Werner & Smith, 2001). In a study, positive and significant relationships were found between life satisfaction and resilience levels of married individuals (Fırat, 2021). In line with this finding, it can be said that the level of resilience is an important variable for married individuals.

One of the important variables that can affect the marriage process and the level of resilience of married couples can be self-compassion. Self-compassion is defined as the individuals' being kind and compassionate towards himself, being forgiving in the face of his mistakes, not judging his failures and inadequacies, seeing the distressing situations as a part of humanity, and accepting the present moment as it is without judging (Özyeşil, 2011). Thus, self-compassion can act as a protector against all these negative situations that the person experiences, and when these negative situations occur, it enables the individual to develop positive feelings towards himself

(Leary et al., 2007). In addition, realizing the fact that these situations such as distress, negative experience, inadequacy, and stress are common sharing for all people will reduce the impact of these negative situations on human psychology (Asıcı, 2013; Neff, 2003a).

It is seen that self-compassion affects interpersonal relations positively, and individuals with high self-compassion, especially among married couples or lovers, have more emotional reactions to their spouses, they can understand their partners better and resort to less physical violence (Neff & Beretvas, 2013). The deterioration of marital relations can affect the future of the society to which it belongs, as well as affecting the family to which it belongs. In a study comparing the resilience levels of children whose parents are divorced and those whose parents are together, being together with the family was expressed as a protective factor for children (Özcan, 2005). In this direction, it can be said that studies on the resilience of married individuals will be appropriate for the solution of problems in marriages and the continuation of marriages in a healthy way.

Another variable that may be related to the level of resilience of married individuals may be attachment styles. It can be said that from the birth of a person, the first relationship he establishes with the person who cares for him will affect his whole life. Turner et al. (2001) state that the quality of the relationship established between the parent and the child is the determinant of the psychological health of the individual in the future. The first relationship that develops between the individual and the person who cares for him from his birth, and after he becomes an adult, affects every relationship process he establishes throughout his life (Hazan & Shaver, 1987). Attachment; it is defined as the strong emotional closeness people feel towards the caregiver (mostly the mother) in infancy and early childhood (Bowlby, 1979). From birth, a baby has some physiological needs such as food and warmth, and a satisfaction-based bond that develops with the caregiver who meets these needs (Bowlby, 2014). This bond, which is aimed at meeting the basic needs between the baby and the caregiver at first, makes it a healthy individual affecting the social-emotional development of the baby later on. (Kayahan, 2002). The way of attachment to the mother continues to affect the individual's romantic relationships and even the marriage process positively or negatively (Davila et al., 1999). It is thought that there may be a relationship between the couples' ability or inability on overcoming difficulties and stressful situations that they encounter during marriage process and their attachment styles. Therefore, attachment style can be considered a factor affecting the resilience levels of married individuals.

In the literature, no research has been found in which resilience, self-compassion, and attachment styles were studied together in married individuals. In a study, the relationship between the variables of self-efficacy, perceived social support, optimism, marital satisfaction, and life satisfaction and the resilience levels of married individuals was examined and it was found that there was a positive relationship



between all variables and resilience (Bektaş, 2018). In a study examining the resilience and happiness levels of married individuals with children and unmarried individuals, it was determined that there was a significant relationship between resilience levels and happiness scores in married individuals with children. In the same study, it is seen that as the resilience of married individuals with children increases, their happiness levels also increase (Şaşmaz, 2016). The limited number of studies on resilience in married individuals in the literature and the fact that the relationship between resilience and self-compassion and attachment styles in married individuals has not yet been examined reveals the importance of this study. In this direction, the aim of this study is to examine the relationship between resilience, self-compassion, and attachment styles in married individuals.

### Method

This research was conducted using the survey method, which is one of the quantitative research types. By using the survey method, the degree of relations between the variables is determined. In addition, in this method, the situation in the other variable or variables is estimated in line with the information of one variable (Christensen et al., 2015).

### Participants

The study group of the research consists of 1026 married individuals, 574 females (55.9%) and 452 males (44.1%), aged 18 and over, residing in different regions and cities of Turkey and participating in the research voluntarily.

### Data Collection Tools

#### Brief Resilience Scale

The scale developed by Smith et al. (2008) was adapted to Turkish culture by Doğan (2015). Consisting of a total of 6 items and a single dimension, the scale is a 5-point Likert-type measurement tool. As a result of the explanatory factor analysis (EFA), it was observed that the factor loads of the items varied between .63 and .79. Confirmatory factor analysis (CFA) results were found to have good agreement (NFI= 0.99, NNFI= 0.99, CFI= 0.99, IFI= 0.99, RFI= 0.97, GFI= 0.99, AGFI= 0.96, RMSEA= 0.05, and SRMR= 0.03). As a result of the analysis, it was determined that the scale showed a single factor structure, similar to the original. When the internal consistency level of the scale was examined, it was determined that the Cronbach Alpha coefficient was .83. In this study, the Cronbach Alpha value was determined as .80. Within the scope of criterion-related validity, significant relationships were found between the Brief Resilience Scale and the Oxford Happiness Scale Short Form ( $r=.40$ ), Ego Resilience Scale ( $r=.61$ ), and Connor-Davidson Resilience Scale ( $r=.66$ ).

### **Self-Compassion Scale**

The scale developed by Neff (2003b) was adapted to Turkish culture by Deniz et al. (2008). The scale, which consists of 26 items and 6 sub-dimensions in total, is a 5-point Likert-type measurement tool. As a result of EFA, 2 items with a factor load below .30 were removed from the scale. It was observed that the CFA results showed good agreement (RMSEA= 0.123, RMS= 0.128, RMS= 0.255, GFI= 0.692, and AGFI= 0.638). As a result of the analysis, it was determined that the scale, unlike the original, showed a single factor structure. In addition, the internal consistency coefficient was calculated as .89 and the test-retest correlation as .83. In this study, the Cronbach Alpha value was determined as .91. Within the scope of criterion-related validity, significant relationships were found between the Self-Compassion Scale and self-esteem ( $r = .62$ ), life satisfaction ( $r = .45$ ), positive emotion ( $r = .41$ ), and negative emotion ( $r = -.48$ ). In its final form, it was stated that the scale consisted of 24 items and one dimension.

### **Attachment Styles Scale in Interpersonal Relationships**

The scale was developed by Kandemir and İlhan (2017) considering attachment theory. The scale, which consists of 21 items and 3 sub-dimensions in total, is a 7-point Likert-type measurement tool. As a result of factor analysis, it was determined that the scale had a 3-factor structure. When the obtained dimensions are examined, the first factor is 17.66% of the variance; it was found that the second factor explained 15.37% of the variance, the third factor explained 11.09% of the variance, and 44.12% of the variance in total. The factors determined after this application was named considering the literature and factor structures. The factors are respectively; secure attachment, anxious/preoccupied attachment, and avoidant attachment. When the internal consistency level of the scale was examined, it was determined that the Cronbach Alpha coefficient was .80, .74, and .72, respectively. In this study, the Cronbach Alpha value were determined as .70, .72, and .66.

### **Data analysis**

In the study, the relationships between resilience and self-compassion and attachment styles (secure, anxious, avoidant) were examined by correlation analysis. Whether the resilience variable was predicted by self-compassion and attachment styles was determined by multiple linear regression analysis. Statistical analyzes were made with SPSS 22.00 package program.

### **Findings and Interpretation**

Relationships between resilience, self-compassion, and attachment styles in married individuals were examined by correlation analysis and the findings are shown in Table 1.

Table 1  
*Relationships Between Resilience, Self-Compassion, and Attachment Styles*

Variable	$\bar{x}$	sd	1	2	3	4	5
1. Resilience	20.44	4.49	–				
2. Self-compassion	83.68	14.57	.66**	–			
3. Secure attachment	37.81	5.89	.35**	.36**	–		
4. Anxious attachment	25.96	7.81	-.43**	-.47**	.02	–	
5. Avoidant attachment	23.58	6.32	-.08*	-.15**	-.29**	-.00	–

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

When Table 1 is examined, positive and significant relationships were determined between resilience and self-compassion ( $r = .66$ ,  $p < .01$ ) and secure attachment ( $r = .35$ ,  $p < .01$ ). It was determined that there were negative and significant relationships between resilience and anxious attachment ( $r = -.43$ ,  $p < .01$ ) and avoidant attachment ( $r = -.08$ ,  $p < .05$ ).

Multiple linear regression analysis was performed to determine whether self-compassion and attachment styles were significant predictors of resilience in married individuals. Before the regression analysis, the data were examined in terms of regression analysis assumptions, and after the outlier analysis 19 extreme data that damaged the normal distribution were determined and excluded from the data set. Then, mean, standard deviation, skewness, and kurtosis values were examined together. It has been determined that the skewness values are between  $-.10$  and  $-.30$ , and the kurtosis values are between  $.01$  and  $-.38$  and are at an acceptable level (Büyüköztürk, 2019). Ayrıca, In addition, Tolerance values were determined as  $.62$  for self-compassion,  $.76$  for secure attachment,  $.72$  for anxious attachment, and  $.90$  for avoidant attachment, respectively. VIF values were determined as  $1.59$ ,  $1.31$ ,  $1.37$ , and  $1.10$ , respectively. The fact that the VIF values are less than  $10$  and the tolerance values are greater than  $.10$  indicates that the data set does not have a multicollinearity problem. Finally, it was determined that the Durbin-Watson value was  $1.11$  and it was between  $1-3$ , which is the criterion figure, and therefore, it was determined that the data set was suitable for regression analysis in this sense (Seçer, 2013). Information on the regression analysis assumptions is shown in Table 3.

Table 2  
*Results of Regression Analysis Assumptions*

Variable	Mean	Sd	Skewness	Kurtosis	Tolerance	VIF	Durbin-Watson
Resilience	20.44	4.49	-.10	-.15	–	–	
Self-compassion	83.68	14.57	-.22	-.33	.62	1.59	
Secure attachment	37.81	5.89	-.30	-.38	.76	1.31	1.11
Anxious attachment	25.96	7.81	.25	-.21	.72	1.37	
Avoidant attachment	23.58	6.32	.29	.01	.90	1.10	

When Table 2 is examined, it can be concluded that the data set of the research meets the regression assumptions. In this direction, the predictive level of the resilience levels of married individuals by the variables of self-compassion and attachment styles was examined by regression analysis, and the results are shown in Table 3.

Table 3  
*Multiple Linear Regression Analysis of Self-Compassion and Attachment Styles and Resilience*

Variable	<i>B</i>	Standard Error	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	4.31	1.14		3.76	.00
Self-compassion	.15	.00	.50	17.79	.00**
Secure attachment	.14	.02	.18	7.34	.00**
Anxious attachment	-.11	.01	-.20	-7.75	.00**
Avoidant attachment	.03	.01	.04	1.87	.06

$R = .69$ ,  $R^2 = .48$ ,  $F = 242.46$ , \*\*  $p < .01$

When Table 3 is examined, it is seen that self-compassion and attachment styles explain 48% of the variance in resilience ( $R = .69$ ,  $R^2 = .48$ ,  $F = 242.46$ ,  $p < .01$ ). When the predictive variables are considered one by one and  $\beta$  and  $t$  values are examined, it is seen that self-compassion ( $\beta = .50$ ,  $t = 17.791$ ,  $p < .01$ ), secure attachment ( $\beta = .18$ ,  $t = 7.342$ ,  $p < .01$ ) and anxious attachment ( $\beta = -.20$ ,  $t = -7.759$ ,  $p < .01$ ) was found to be a significant predictor of resilience. It is seen that avoidant attachment ( $\beta = .04$ ,  $t = 1.872$ ,  $p = .06$ ) is not a significant predictor of resilience

### Discussion, Conclusion, and Suggestions

In this study, it was determined that there is a positive and significant relationship between resilience and secure attachment, which is a sub-dimension of attachment styles and self-compassion in married individuals. It has been determined that there is a negative and significant relationship between resilience and anxious and avoidant attachment dimensions in married individuals. When the literature was examined, no study was found in which all three variables of resilience, self-compassion, and attachment styles were investigated together. However, it is seen that these variables were studied in different samples. In the study of Kır Demirhan (2020) with emerging adults, the relationship between well-being (resilience and life satisfaction), self-compassion, and attachment characteristics was examined. A statistically significant negative correlation was found in the anxious and avoidant attachment sub-dimensions. In studies conducted with university students (Dilmaç Pınar, 2020; Uysal, 2019) and teachers (Şahin, 2014), it was determined that there is a positive and significant relationship between self-compassion and resilience. These findings in the literature; are consistent with current research findings.

According to the results of the research, self-compassion and secure attachment positively predict resilience; anxious attachment predicts resilience negatively in

married individuals. In line with these results, it can be said that with the increase of self-compassion in married individuals, resilience will also increase. In addition, a high level of secure attachment increases resilience; it can be stated that a high level of anxious attachment may have a reducing effect on resilience. On the other hand, it was found that avoidant attachment style was not a significant predictor of resilience in married individuals. Although there is a significant relationship between avoidant attachment and resilience, there is no predictive relationship; shows that other variables (self-compassion, secure attachment, and anxious attachment) included in the regression equation may have a mediating effect on the relationship between self-compassion and attachment styles and resilience. Therefore, the avoidant attachment sub-dimension may not predict resilience.

There are studies in the literature that examine the relationship between self-compassion and resilience and support the findings of this study (Bolat, 2013; Neff & McGehee, 2010; Şahin, 2014; Uysal, 2019). Resilience is defined as the individual's struggle against difficult situations in his life and adapting to the new situation (Kahvecioğlu, 2016). A person's ability to adapt can be an indicator of resilience. The personal protective factors of the individual enable him to react constructively in the face of negative life situations (Gizir, 2007). Self-compassion; is defined as an individual's understanding of himself despite his negative experiences and deficiencies and consciously accepting painful situations without rejecting them (Germer, 2009). It has been stated that individuals with a high level of self-compassion are more empathetic towards others (Özpolat, 2015), and get along better with their friends in the social environment (Crocker & Canevello, 2008), and are more willing to resolve conflicts (Çarman, 2015). In this respect, self-understanding can be considered a protective quality for resilience. In a study; it has been determined that depression, anxiety, and stress are lower in students with high self-compassion (Deniz & Sümer, 2010). In addition, it is stated that self-compassion is a coping strategy (Neff, 2003a). In this respect, it can be said that self-compassion can be an important determinant in the development of resilience.

The finding in this study that secure attachment positively predicts resilience is consistent with studies in the literature (Karairmak, 2009; Karairmak & Güloğlu 2014; Neria et al., 2001). Individuals with a secure attachment style think positively about themselves and others, have high self-esteem, perceive themselves as lovable, and describe others as accessible and reliable (Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987). Adaptation and coping with the negative experiences or difficulties faced by the individual are defined as an indicator of their resilience (Block & Kremen, 1996). It is also stated that individuals with secure attachment are active in coping with stress and difficulties (Terzi & Çankaya, 2009). Accordingly, it can be said that secure attachment will be a protective factor for resilience.

The finding in this study that anxious attachment predicts resilience negatively and significantly is consistent with the findings of the literature (Çakmak, 2018; Jenkins,

2016; Kara, 2019). It is stated that individuals with anxious attachment have low self-confidence and have difficulty expressing the need for social support (Mikulincer & Shaver, 2007). According to Egeci and Gencoz (2011), it is stated that individuals with avoidant and anxious attachments tend to conflict as a result of experiencing communication problems and use ineffective methods in problem-solving. In addition, it is stated that anxious attachment transforms individuals into jealous, suspicious, and constantly thinking that they are rejected in their relationships (Hazan & Shaver, 1987). Anxiety-attached individuals want to have a relationship they can trust in order to overcome the feeling of insecurity, and they may make great efforts to keep these people close to themselves. However, he may not be able to cope with difficulties due to the thought of being rejected, abandoned, and resorting to ineffective solutions to problems. This may lead to a decrease in the resilience of the individual.

Research findings show that self-compassion and attachment styles are important determinants of the level of resilience of married individuals. In this direction, it can be suggested that professionals working in the field of marriage should create new therapeutic processes and treatment plans by taking this information into account. Self-compassion psychoeducation and group counseling programs can be applied to married individuals, which can increase their level of resilience. In addition, psycho-educational support programs can be applied to couples before marriage in order to develop a secure attachment style and decrease the effect of anxious attachment style. Finally, family education programs organized in institutions such as schools, public education centers, and municipalities can be prepared by considering current research findings.

The limitations of this study can be stated as the selection of the study group only from married individuals, the research being conducted with the survey method, the measurements is based on self-report, and the assumption that the participants made accurate and unbiased self-reports. In order to make comparisons, ensuring the participation of unmarried individuals in research, conducting qualitative, experimental, and longitudinal studies in order to better explore the development of resilience in married individuals and the factors affecting this process can increase the generalizability of these research findings.

### **Conflict of Interest**

The authors report no conflicts of interest. The authors alone are responsible for the content and writing of the paper.

### **References**

- ASİCİ, E. (2013). *Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi* (Tez No. 342309) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-Izmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi

- Atalan Ergin, D., & Kapçı, E. G. (2013). Çocuk ve ergenlerde olumsuz bilişlerin değerlendirilmesi: Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği'nin uyarlanması. *Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 72-77.  
<https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cocuklarin-otomatik-dusunceleri-olcegi-toad.pdf>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. doi:10.1037/0022-3514.61.2.226
- Bektaş, M. (2018). *Evlü bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin yordanması* (Tez No. 528021) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361. doi:10.1037/0022-3514.70.2.349
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve öz anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 328679) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bowlby J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock.
- Bowlby, J. (2014). *Sevgi bağlarının kurulması ve bozulması* (2. Baskı). Psikoterapi Enstitüsü Yayınları: 85.
- Çakmak, Ö. N. (2018). *Bağlanma stilleri ve duygusal tepkisellik arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolünün incelenmesi* (Tez No. 492054) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi -İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çarman, K. (2015). *Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarının, psikolojik sağlamlık ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Tez No. 407541) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz* (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.
- Crocker, J., & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 555-575. doi:10.1037/0022-3514.95.3.555
- Davila, J., Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1999). Attachment change processes in the early years of marriage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 783-802. doi:10.1037/0022-3514.76.5.783
- Deniz, M. E., Kesici Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability study of the Turkish version of Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.
- Deniz, M. E., & Sümer, A. S. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencileri üzerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 115-127.
- Dilmaç Pınar, Ş. (2020). *Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve öz-şefkat düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 652376) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Egeci, I. S., & Gencoz, T. (2011). The effects of attachment styles, problem-solving skills, and communication skills on relationship satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2324-2329. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.453
- Esen Aktay, T. (2010). *Risk altındaki ortaöğretim 9., & 10. sınıf öğrencilerinin kendini toplama güçlerinin incelenmesi* (Tez No. 279580) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Fırat, B. (2021). *Evlı bireylerin duyuğu dızenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık dızeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 685805) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. The Guilford Press.
- Gizir, C. A. (2007) Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28, 113-128.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524. doi:10.1037/0022-3514.52.3.511
- Jenkins, J. (2016). *The relationship between resilience, attachment, and emotional coping styles* (Master's thesis). doi:10.25777/0wcx-gr47
- Kahvecioğlu, K. (2016). *Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlımlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 432645) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kandemir, M., & İlhan, T. (2017). Kişilerarası İlişkilerde Bağlanma Stilleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 2. *Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi* içinde (s.174-175).
- Kara, E. (2019). *Evlı bireylerde çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ilişkisel yılmazlık ve evlilikte öz yetkinlik arasındaki ilişkide bağlanma stillerinin aracı rolü* (Tez No. 547831) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kararımk, Ö. (1-3 Mart 2009). Deprem deneyimini yasamış yetişkinlerin bağlanma stilleri ve yılmazlıkları arasındaki ilişki. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri*, İzmir.
- Kararımk, Ö., & Güloğlu, B. (2014). Deprem deneyimi yaşamış yetişkinlerde bağlanma modeline göre psikolojik sağlamlığın açıklanması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1-18. doi: 10.14812/cufej.2014.0010
- Kır Demirhan, A. (2020). *Beliren yetişkinlerin iyi oluşlarının öz Şefkat ve bağlanma özellikleri bakımından* (Tez No. 647579) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887-904. doi: 10.1037/0022-3514.92.5.887
- Masten, A. (1994). *Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity*. In M. C. Wang ve E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (3-25). Lawrence Erlbaum.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics and change*. Guilford Press.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 81-101. doi: 10.1080/15298860390129863
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. doi:10.1080/15298860390209035
- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12, 78-98. http://doi.org/10.1080/15298868.2011.639548
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. doi:10.1080/15298860902979307
- Neria, Y., Guttman, S., Koenen, K., Levinovsky, L., Zakin, G., & R. Dekel. (2001). Do attachment and hardiness relate to each other and to mental health in real life stress? *Journal of Social and Personal Relationship*, 18(6), 844-859. doi:10.1177/0265407501186006



- Newman, R. S. (2005). The cocktail party effect in infants revisited: Listening to one's name in noise. *Developmental Psychology*, 41(2), 352-362. doi:10.1037/0012-1649.41.2.352
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Tez No. 204978) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özpolat, A. R. (2015). *Öz anlayış* (B. E. Tekinalp ve Ş. I. Terzi içinde, Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları, s. 387-404). Pegem Akademi.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 280656) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Seiffge-Krenke, I., & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31, 33-52. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.04.002
- Sevim, S. A. (1999). Evlilik ilişkisini geliştirme programları. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 19-25.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. doi:10.1080/10705500802222972
- Şahin, D. (2014). *Öğretmenlerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 381082) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şaşmaz, Ş. C. (2016). *Çocuğu olan evli ve evli olmayan bireylerin psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 438531) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Terzi, Ş., & Çankaya, Z. C. (2009). The predictive power of attachment styles on subjective well being and coping with stress of university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(31), 1-11.
- Turner, P. P., Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2001). Exploring the link between parental acceptance and young adult adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 185-199.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2021). *Evlenme ve boşanma istatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2020-37211>
- Uysal, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme becerilerinin psikolojik sağlamlık, öz anlayış açısından incelenmesi* (Tez No. 556699) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Cornell University Press.

### Genişletilmiş Özet

Evli bireylerde psikolojik sağlamlığa yönelik çalışmaların, evliliklerde yaşanan sorunların çözümü ve evliliklerin sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesi konusunda önemli katkılar sunacağı düşünülebilir. Alanyazında evli bireylerde psikolojik sağlamlıkla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olması ve evli bireylerde psikolojik sağlamlık ile öz-anlayış ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin henüz incelenmemiş

olması, bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, evli bireylerde psikolojik sağlık, öz-anlayış ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu araştırma, nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anket yöntemi kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesi belirlenir. Ayrıca bu yöntemde bir değişkenin bilgileri doğrultusunda diğer değişken veya değişkenlerdeki durum tahmin edilmektedir. Araştırmada psikolojik sağlık ile öz-anlayış ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Psikolojik sağlık değişkeninin öz-anlayış ve bağlanma stilleri tarafından yordanıp yordanmadığı ise çoklu doğrusal regresyon analizi ile belirlenmiştir.

Korelasyon analizi sonucunda psikolojik sağlık ile öz-anlayış, güvenli bağlanma, kaygılı bağlanma ve kaçınmacı bağlanma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analiz sonucunda evli bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin öz-anlayış, güvenli bağlanma ve kaygılı bağlanma değişkenleri tarafından anlamlı olarak yordandığı, kaçınmacı bağlanma değişkeni tarafından ise yordanmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, öz-anlayış ve bağlanma stillerinin evli bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin önemli belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda evlilik alanında çalışan profesyonellerin bu bilgileri dikkate alarak yeni tedavi süreçleri ve tedavi planları oluşturmaları önerilebilir. Evli bireylere psikolojik sağlık düzeylerini artırabilecek öz-anlayış odaklı psikoeğitim ve grupla psikolojik danışma programları uygulanabilir. Ayrıca güvenli bağlanma stilini geliştirmek ve kaygılı bağlanma stilinin etkisini azaltmak için evlilik öncesi, çiftlere psiko-eğitim destek programları uygulanabilir. Bunlara ek olarak okul, halk eğitim merkezi ve belediye gibi kurumlarda düzenlenecek aile eğitim programları da güncel araştırma bulguları dikkate alınarak hazırlanabilir.

Çalışma grubunun sadece evli bireylerden seçilmesi, araştırmanın ilişkisel tarama modeliyle yürütülmesi, ölçümlerin öz-bildirime dayalı olması ve katılımcıların kendilerine yönelik doğru ve yansız bildirimlerde bulunduğu varsayılması bu araştırmadaki sınırlılıklar olarak ifade edilebilir. Karşılaştırma yapılabilmesi adına evli olmayan bireylerin de araştırmalara katılımının sağlanması, evli bireylerde psikolojik sağlık gelişimini ve bu süreçte etkili olan faktörleri daha iyi keşfedebilmek için nitel, deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılması, bu araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırabilir.

## Osman Çeviksoy'un Hikâyelerinin Türkçe Öğretim Programında Yer Alan On Kök Değer Açısından İncelenmesi

Musa Kaya\* , Şemsinur Arıcı\*\*

Makale Geliş Tarihi: 20/07/2022

Makale Kabul Tarihi: 07/11/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1146046

### Öz


Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiş olup Osman Çeviksoy'un hikâyelerini 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan on (10) kök değer açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada veriler doküman analizi yöntemi ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş, sıklık açısından değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan araştırmaya göre Osman Çeviksoy'un hikâyelerinde en çok kullanılan kök değer sevgi (f=147) olup sırasıyla yardımseverlik (f=131), saygı (f=102), sorumluluk (f=94) ve öz denetim (f=46) değerleri eserde en çok yer alan değerler olmuştur. Bunları sabır (f=39), dostluk (f=38), dürüstlük (f=33), vatanseverlik (f=20) ve adalet (f=17) değerleri takip etmiştir. Eserde en çok kullanılan kök değer sevgi, en az yer alanlar ise adalet ve vatanseverlik değerleridir. Alanda yapılan çalışmalar ve elde edilen bulgulardan hareketle Osman Çeviksoy'un hikâyelerinin değerleri açısından zengin bir niteliğe sahip olması dolayısıyla bu eserlerin değerler eğitimi sürecinde yararlanılabilecek önemli kaynaklar arasında yer aldığı kanısına varılmış, bu eserlerin özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler tarafından okunabileceği ifade edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, Osman Çeviksoy'un hikâyeleri, on kök değer.

## An Analysis of Osman Çeviksoy's Stories in Terms of Ten Root Values in the Turkish Curriculum

### Abstract

This study was carried out with a qualitative research approach and was conducted to examine Osman Çeviksoy's stories in terms of ten (10) root values in the 2019 Turkish Curriculum. In the study, the data were analyzed by document analysis method and content analysis technique, evaluated in terms of frequency and interpreted. According to the research, the most used root value in Osman Çeviksoy's stories is love (f=147), and benevolence (f=131), respect (f=102), responsibility (f=94) and self-control (f=46) values, respectively. were the most common values in the work. These were followed by the values of patience (f=39),

\* Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bayburt, Türkiye, [musakaya@bayburt.edu.tr](mailto:musakaya@bayburt.edu.tr) ORCID: 0000-0001-6600-6753 

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bayburt,

Türkiye, [semsinuarici@gmail.com](mailto:semsinuarici@gmail.com) ORCID: 0000-0002-7614-185X 

Kaya, M., & Arıcı, Ş. (2022). Osman Çeviksoy'un hikâyelerinin Türkçe öğretim programında yer alan on kök değer açısından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1439-1472.

*friendship (f=38), honesty (f=33), patriotism (f=20) and justice (f=17). The most used root value in the work is love, the least common values are justice and patriotism. Based on the studies carried out in the field and the findings obtained, it was concluded that Osman Çeviksoy's stories are among the important sources that can be used in the values education process, since the stories of Osman Çeviksoy have a rich quality in terms of values, and it has been stated that these works can be read by students at the secondary school level.*

**Keywords:** *Values education, Osman Çeviksoy's stories, ten root values.*

## Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, üstlendiği rollere göre toplumdaki diğer bireylerle çeşitli şekillerde iletişim kurmaktadır. Bu iletişim şekilleri bireylerin toplumdaki saygınlık, unvan ve görevlerine bağlı olarak değişmektedir. Ayrıca bireyler mensubu oldukları millet veya kültürün kendine özgü değer yargılarına uygun şekilde hareket ederek toplumsal hayattaki yerlerini almaktadırlar. Tarihsel süreçte din, coğrafya, kitlesel olaylar ve geleneklerin şekillendirdiği toplumsal değer yargıları insanların davranışlarını yönlendirdiği gibi toplumların da düzenini sağlayan önemli kurallar bütünüdür. Bu doğrultuda her toplum kendine özgü değerlere göre eğitim sistemini düzenleyerek kültürel yapının sonraki nesillere aktarılmasını sağlar.

“Üstün nitelik, kıymet, meziyet” anlamlarına gelen değer bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü ya da karşılık olarak tanımlanır (URL 1, 2022). Toplum ve insan için önem verilen soyut veya somut unsurlar, bireyin kişilik özelliklerini şekillendirip davranışlarına yön verirken aynı zamanda toplumu da belirli kabuller ve retler etrafında bir araya getirerek insanları bir yığın olmaktan kurtarmakta, onları belirli amaç ve inançlar çerçevesinde birleştirmektedirler. Zira insanlar bireysel veya toplumsal düzeyde çeşitli inanış ve değer yargılarına göre hareket etme ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyacın bireysel boyutu resmi olmayan ortamlarda daha çok aile ve yakın çevrenin etkisiyle gelişmeye başlarken daha sonra bireyin toplumsal kimliğini kazanmaya başlamasıyla birlikte örgün eğitim sürecinde planlı bir biçimde geliştirilir. Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitimde bireylerin hangi değer yargıları ile yetiştirilmesi gerektiği ile ilgili düzenlemeler yapmıştır. Önceki Türkçe öğretim programlarında doğrudan bir değer zikredilmeksizin öğrencilerin millî ve evrensel değerlere uygun yetiştirilmesi gerektiği belirtilirken 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda değerler eğitimi “kök değerler” başlığı altında verilmiş, böylece “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerlerinden oluşan on temel değer aktarılması “Değerlerimiz” temasıyla da desteklenmiştir (Kaya, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, s.4).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ders kitaplarının ve kitaplarda bulunması gereken metinlerin özellikleri sıralanmış; ders kitaplarında yer alacak bir metnin alanda yeri olan yazarların eserlerinden, edebî ve kültürel değer taşıyanlarının alınması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2019, s.18). Bu doğrultuda öğrencilerin ders

kitapları dışında okuyacakları metinlerde bulunması gereken özelliklerin de ortaya konulduğu söylenebilir. Ancak hazırlanan ders kitapları ya da kültür/edebiyat kitaplarının tamamında değerlere yer verildiğini ve değer eksensiz hazırlandığını söylemek güçtür. Deniz ve Karagöl (2018, s. 246) tarafından yapılan araştırmada incelenen ders ve etkinlik kitaplarında değerlerin dağılımında bir denge olmadığı, değerlerden birçoğuna fazla yer verilirken bazılarında ise çok az yer verildiği, hatta hiç yer verilmeyen değerlerin bulunduğu ifade edilmiştir.

Değer yargılarının zamanla değişmesi kaçınılmaz olsa da milletleri diğer toplum veya kültürlerden ayıran temel unsurların korunması ve kültürel devamlılığın sağlanması ihmal edilemez bir öneme sahiptir (Kirschenbaum, 1992). Bu doğrultuda değerlerin öğretim programlarında yer alması ve yaşantı hâline getirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Değerlerin okullarda öğretilmesi değerler eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Değerlerin sosyal etkileşimle birey ve grupların rol model olmasıyla kazandırıldığını belirten Er (2021, s. 58), kendi kişiliğimizde oluşmamış ya da varlığını kendimizde hissetmediğimiz bir değer çocuklarda var olması için girişilen eğitimin hedefine ulaşmasının güç olduğunu ifade etmektedir. Okullarda değerler eğitimi sadece kitaplardan değil, öğretmenlerden öğrenilebilir ya da modellenilebilir. Ayrıca öğrencilere okutulacak eserlerin de değerler eğitimi açısından yetkin olması gerekmektedir. Sınıf seviyelerine uygun masal ya da hikâyeler seçilerek bu hikâyelerdeki değerler öğrencilere aktarılabilir.

Hikâye (öykü), gerçek ya da gerçeğe yakın olayları anlatan kısa yazılara denilmektedir. Çocukların ruh dünyalarında izler bırakan türlerden olan hikâyeler onların masallardan sonra buldukları, kahramanlarını örnek aldıkları, hatta okuduklarını hayata uygulamaya çalıştıkları bir edebî tür olması bakımından çok önemlidir. Günümüzde hikâye yerine "taklit etmek, benzetmek" anlamlarına gelen öykü kelimesinin kullanıldığını belirten Arıcı (2018, s. 107), öykünün Yunus Emre'nin şiirine kadar giden bir geçmişi olduğunu ifade etmekle birlikte anlam zenginliği yönünden tüm yönleriyle hikâyeyi karşılamadığını vurgulamaktadır. Tonga'ya göre "Arapça ha-ke-ve kökünden türeyen ve "taklit etmek, bir nesneye benzetmek, nakletmek, nakil" gibi ilk anlamlara gelen hikâye, yüzyıllardır tahkiye dünyamızdaki vak'aya dayalı edebî türleri/formları kapsayan bir kelime" olarak bilinmektedir. Hikâyenin kelime olarak girift ve kapsayıcı olduğunu belirten Tonga, Servet-i Fünûn yazarlarından Halit Ziya Uşaklıgil'in geleneğe uyararak "Hikâye" adlı eserinde hikâye kelimesini "roman" karşılığında kullandığını ifade etmektedir. Ona göre hikâye kelimesi batı dillerinde pek çok kelime veya kelime grubu ile karşılanmaktadır. Sözlük ve ansiklopedilerde hikâye kelimesine karşılık olarak bazen birbirine çok yakın, bazen de uzak tanımlamalar yapıldığını belirten Tonga bu tanımlamalarda, hikâyenin diğer edebî tür veya formlarla farklı/benzer yönleri, doğu ve batı edebiyatlarındaki tarihî gelişimi, yapısı... gibi özelliklerin göz önüne alınmadığı için tekrarlara düştüğünü ifade etmektedir. Öykün- fiil kökünden türetilen öykü kelimesinin ise, hikâye kelimesine karşılık olarak kullanılmaya başladığını bu iki kelimenin anlamdaş kelimelere örnek gösterilmesine rağmen, iki

kelimenin özellikle son dönem Türk edebiyatında farklı anlamlar yüklenerek kullanıldığı Tonga (2008, s.378) tarafından vurgulanmaktadır.

Çocuğun içinde doğup büyüdüğü ve yaşadığı ortamı tanımasına imkân tanıyan bir tür olan öykü aracılığıyla çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması da gerçekleşmektedir (Şimşek, 2005, s. 93). Bu nedenle çocuklar için yazılan bu türdeki eserlerin içeriklerinin toplumsal ve evrensel değerleri içermesi yetiştirilmekte olan neslin istendiği gibi yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Türk halk hikâyeleri ve diğer edebi ürünler kültürün nesilden nesle aktararak günümüze ulaştırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan değer aktarımının gerçekleştiği hikâyelerin çocukları eğitmedeki rolü ve önemi büyüktür. Ayrıca edebiyat kültürü edinmiş bireyler yetiştirebilmek için çocuklara ilköğretim yıllarından başlayarak nitelikli sorumlulukların verilmesi gerektiğini belirten Sever (2015, s. 88), çocuk edebiyatı ürünlerinin sorgulayan, tartışan, bilime, sanata saygı duyan, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla dengeli, duyarlı bireylerin yetiştirilmesi sürecinde önemli bir rolü olduğundan yola çıkılarak oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla hikâyeler gerek yeni neslin edebi ve kültürel açıdan yetkin olarak yetişmesinde gerekse toplumsal normların çocuklara öğretilmesinde önemlidir. Bu nedenle hikâyelerde öğreticilik mecburiyeti olmasa da içinde yaşadığı topluma karşı sorumluluk taşıyan yazarların eserlerini bu hassasiyetle ortaya koymaları gerekmektedir.

Bu araştırmada hikâyeleri incelenen Osman Çeviksoy, çeşitli dergilerde yazıları yayımlanan bir öğretmen yazar olup 2006 yılında öğretmenlikten emekliye ayrılmıştır. Öğretmenlik sürecinde yaptığı gözlem ve deneyimlerinin de katkısıyla ortaya koyduğu düşünülen eserleri Anadolu insanının çeşitli dönemlerdeki durumunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Osman Çeviksoy, eserlerinde dili kullanırken uzun cümleler kurmaktan kaçınıp açık, anlaşılır ve kısa cümleler kurmuştur (Bulgan, 2016). Eserlerindeki tasvir ve betimleme gücü ile yazarın üslubu ile hikâyelerdeki içeriğin okuyanlarda iz bırakmaktadır. Osman Çeviksoy'un hikâyelerinde ütopyik mekânlara, hayal ürünü olaylara tesadüf edilmediğini ifade eden Gökçehan (2014), hikâyelerine kahraman olarak seçilen kişilerin hayatın içinden, sıradan insanlar olduğunu, onun Türk hikâyeciliğinde müstesna bir yere sahip olmayı hak ettiğini belirtmektedir.

Osman Çeviksoy'un Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni olarak görev yaparken yazdığı hikâyeleri Anadolu'dan Almanya'ya çalışmaya giden Anadolu insanının içine düştüğü hasretten başka Alman insanı ile yaşam ve zihniyet farklılığından doğan büyük şaşkınlığının soğukkanlı bir üslupla aktarıldığını ifade eden Akça (2015), Almanya'daki birinci ve ikinci kuşak Türklerin bu hikâyelerle kayıtlara girdiğini belirtmektedir. Ayrıca Çeviksoy'un hikâyelerindeki kahramanlardan bazılarının lakaplarıyla birlikte anılmasının gerçekte de Anadolu köy yaşamındaki bir durum olması sebebiyle eserlere gerçeklik algısı verdiğini belirten Bekçibaşı (2017) eserlerde yer yer başvurulan ironik anlatım ve kullanılan devrik

cümlelerin de onun hikâyelerindeki duygu ve düşüncüyü okura daha etkili bir şekilde hissettirmesine olanak verdiğini ifade etmektedir.

Osman Çeviksoy'un hikâyeciliğini "arkası yarın hikâyeciliği" olarak ifade eden Tepealtı (2018), hayatın geçiş dönemleriyle ilgili unsurların birbirini takip eden hikâyelerde yer aldığını ve halk kültürünün de hikâyelere yansıdığını belirtmektedir. Osman Çeviksoy'un işlediği millî ve dinî temalarda didaktik bir yol izlediğini, hikâyeye ve romanlarında millî, manevi ve kültürel değerlerin iç içe geçerek işlendiğini; bu değerlerden birini eserlerinin merkezine koyup diğerini ötekileştirmedeğini ifade eden Bağcı (2019), millî, manevi ve kültürel değerlerin bir madalyonun iki yüzü gibi olup yan yana durması gereken ve birbirini tamamlayan öğeler olduğunu vurgulamaktadır.

Edebi eserler; bireylerin dilin inceliklerine vâkıf olmaları, okuma alışkanlığı kazanmaları ve zamanı verimli geçirmeleri dışında özellikle çocukların yetiştikleri topluma uyum sağlamaları, toplumun değer yargılarını öğrenerek kişiliklerinin gelişimi açısından önemli kaynaklardır. Osman Çeviksoy'un eserlerini değerler eğitimi ya da on kök değer açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya Google Akademik, YÖK Tez, Dergipark vb. ortamlarda yapılan alanyazın taramasında ulaşılamadığı için araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla yapılan bu araştırma ilk olması bakımından değer taşımaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Osman Çeviksoy'un hikâyelerini 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer açısından ("adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik") incelemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitel çalışmada araştırmacı kendi gözünden araştırdığı konuyu ortaya koyar (Ocak ve Olur, 2019, s.19), ve nitel araştırma büyük ölçüde araştırmacının elde ettiği verileri yorumlamasına bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.97). Nitel çalışmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen büyük miktardaki veriler önce incelenerek kodlanır ve sonra kodlamalar dikkate alınarak sentezlenerek bulgulara ulaşılır (Büyüköztürk vd., 2019, s.258).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan değer inceleme formu ile toplanmış, doküman incelemesi ve içerik analizi teknikleriyle de analiz edilmiştir. Nitel çalışmalarda önemli bir veri kaynağı olan doküman analizi tekniği önceden oluşturulan kayıt ve belgelere dayalı veri toplamaktır (Ocak, 2019, s.

242). Doküman araştırma öncesi elde mevcut olan herhangi bir şey demektir (Merriam, 2018, s.131). Nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağı olan doküman analizi tekniği önceden oluşturulan kayıt ve belgelere dayalı veri toplamaktır (Ocak, 2019, s. 242). Doküman analizinde yazılı kaynaklar, kitaplar, dergiler, fermanlar, anılar, makaleler vb. ile görsel malzemeler toplanıp incelenebilir (Sönmez ve Alacapınar, s.109).

### **Verilerin Analizi**

Nitel verilerin analizi, aşırı yüklem ve kapsamlı/indirgenmemiş metinlerin analizi esnasında ortaya çıkan olası yanlılığa ilişkin önlem alırken, temelde tutarlı sonuçlar ortaya koymak için veriyi özetleyerek sıralayan gösterimlere dayanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; s.141). Nitel araştırmalar belirli bir konuyu çeşitli bakış açılarıyla ele alıp derinlemesine anlamak (Akkaş Baysal ve Hocoğlu, 2019, s.126) amacıyla yapılmaktadır. Nitel araştırmalarda okunan veriler kodlara ve kategorilere ayrılarak sonuçlara ulaşılır. Miles-Huberman modelinde nitel analiz üç aşamada (verilerin azaltılması, sunulması ve sonuçların biçimlendirilmesi) eş zamanlı olarak gerçekleşmekte ve tümleşik bir hâlde (Baltacı, 2017, s.9) yapılmaktadır.

Bu araştırmada Osman Çeviksoy'un hikâyeleri öncelikle araştırmacılar tarafından okunmuş, daha sonra eserler 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan on kök değer açısından taranmıştır. Eserlerde yer verilen değer ifadeleri kategori ve temalara göre sınıflandırılarak kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Daha sonra ise elde edilen veriler uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik başlıkları altında sunulmuştur.

### **Çalışma Materyali**

Bu araştırmada Osman Çeviksoy'un aşağıdaki hikâyeleri incelenmiştir:

Beyaz Yürüyüş, Akçağ Yayınları, Ankara, 2012 (6.Baskı), Tutuklu Yürek, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011 (4.Baskı), Ağlamak Yasak, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011 (3.Baskı), Duvarın Öte Yanı, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011 (2.Baskı), Kar Yağar Gül Üstüne, Akçağ Yayınları, Ankara, 2015 (6.Baskı), Derdimi Gül Eyledim, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011 (2.Baskı), Geriye Hüzün Kalır, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011(2.Baskı), Sana Seni Anlatmak, Akçağ Yayınları, Ankara, 2013 (4.Baskı), Aklıma Yıldız Düştü, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011, Karanlıkta Ses Gibi, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011, Seninle Bin Yıl, Akçağ Yayınları, Ankara, 2015, Yarın Diye Diye, Akçağ Yayınları, Ankara, 2015, Böyle Bir Baba, Akçağ Yayınları, Ankara, 2020, Sevgiden Ötesi Var, Akçağ Yayınları, Ankara, 2022.

### **Geçerlilik güvenirlilik**

Bu araştırmada uzman görüşlerinden hareketle araştırmanın güvenilirliğini sağlamak değerlere verilen kodlar bir alan uzmanı tarafından uyum açısından kodlanıp kontrol



edilmiştir. Miles ve Huberman (2019) tarafından önerilen formülün uygulanmasıyla araştırmacılar arasındaki uyumun % 90 oranında olduğu tespit edilmiştir. Ardından araştırmacı eserin kalanında geçen değerleri kodlamaya devam etmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular tablolarla sunulmuş, değerlere ait örnekler alıntılar hâlinde verilmiştir.

Tablo 1.

*Osman Çeviksoy'un "Beyaz Yürüyüş" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	f	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	1	14	... <i>Madem niyetlenip yola çıktın, ne diyebilirim.? "Sen de onu şikâyet etmezsen suçlu duruma düşersin." dediler, ben de seni şikâyete gidiyorum. Elbet herkes hakkını arayacak. Bütün bunlar başka benim teklifim başka.</i> "dedi. "Vallahi öyle bir niyetim yok (s.14).
dostluk	6	32, 57, 60, 68, 69, 72,	... <i>"Beni kardeş bil Seyit." diyorum. "Arkadaş bil, dost bil..." Dudaklarını sıkıyor, başını sallıyor yavaş yavaş. "İçini kemiren ne varsa anlat... Rahatlırsın, diyorum." Acı bir gülümseme doluyor gözlerine, kayboluyor (s.60).</i>
dürüstlük	3	14, 15, 93	... <i>Öyle içten, öyle dostça konuşuyordu ki etkilenmemek mümkün değildi. Gece bekçisi Şakir "Bu çocuk bugüne kadar bana kötülük yaptı mı?" diye düşündü. Bulamadı. Allah'tan korkardı, yaptı diyemezdi. Hem altı tane kız büyütmüş, dördünü gelin etmişti, Birinden birine kötü gözle baktığını bilmezdi. (s.15).</i>
öz denetim	3	19, 21, 96	... <i>On yedi senedir ağzına tek sigara koymadığını da sözlerine ekliyor. "Bırakamadım ben." diyor öteki. Beriki yarı şaka yarı ciddi: "Nefsine hâkim değilmişsin." Diyor. Nefsine hükmetmesini bilen insanın istedikten sonra mutlaka bırakabileceğini tekrar ediyor. Öteki boynunu büküyor. İki ihtiyarın konuşmalarına dikkatle kulak veren babamın yüzüne bakıyorum. On yedi senedir ağzına tek sigara koymayan ihtiyarın tarafını tutuyor. "Tabi ya, doğru söylüyor." diyor, yalnız benim duyabileceğim bir sesle. "Nefis meselesi bu, istesem bugün bırakırım ben..."(s.21).</i>

sabır	1	59	...Ne dayanabilir?" diye soruyorum kendi kendime. "Bu zavallı beden, bu talihsiz yürek, bu koyu karanlığa, bu ağır işkenceye ne kadar dayanabilir? Dünyaya bir ucundan tutunmayınca insan ne kadar yaşayabilir?" Yine içim burkuluyor. "Anlatsa rahatlar." diye düşünüyorum (s.59) .
sevgi	8	28, 32, 62, 77, 83, 85, 92, 121	...İnsan yarım yürekle yaşayabilir mi? Oğlum yüreğimin yarıstıydı benim ve artık yüzlerce kilometre uzaktaydı benden. Sordum, soruşturdum, buldum adresini. Atladım gittim ... Beni görünce "baba" diye bağırdı sevinçle. Koştı, geldi kucağıma. Bağırma bastım, öptüm, kokladım... (s.62).
saygı	11	11, 13, 15, 16, 29, 30 , 65, 66, 77, 79, 95	...Giderek bütün öğretmenlerle ölçülü, samimi, kesinlikle laubali olmayan yakınlıklar kurdun. Bayanlardan çoğunun arkadaşlığını kazandın. Hemen herkes senden saygıyla söz ediyordu (s.66).
sorumluluk	10	17, 23, 26, 28, 35, 49, 52, 65, 94, 102	... O ki: ben şehir yerlerde okurken, gece uykusunun en tatlı yerinde kalkar, avluya akşamdan hazırladığı odunu eşeğe yükler, şehre getirir, satar, aldığı paranın hepsini bana harçlık olarak bırakır, karnımı dahi doyurmadan geri dönerdi. Fakir olduğu hâlde yaban ellerde aç açık koymadı beni... Dünyanın en büyük adamının bizim için yaptıkları birer birer gözümün önünde geçiyor (s.26).
vatanseverlik	1	27	Bu tabloları yaşanmış kahramanlık hikâyeleri ile öylesine etkili kılacak ki kardeşlerimin yüreklerine oluk oluk vatan sevgisi akacak (s.27).
yardımsızlık	9	14, 17, 18, 19, 35, 77, 78, 114, 115	Gece bekçisi Şakir'in gönlü, Fazl'ın en güzel duygularla kendisine yardım etmek istediğinden yüzde yüz emindi. Akli "acaba" diyordu. Bir art niyeti, ince bir hesabı olamaz mı?"(s.14)

Tablo 1'e göre Osman Çeviksoy'un "Beyaz Yürüyüş" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer saygı ( $f=11$ ) değeridir. Bu değeri sorumluluk ( $f=10$ ), yardımsızlık ( $f=9$ ), sevgi ( $f=8$ ) ve dostluk ( $f=6$ ) takip etmektedir. Diğer değerlere ait bulgular ise dürüstlük ve öz denetim ( $f=3$ ), adalet, vatanseverlik ve sabır ( $f=1$ ) adet olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Osman Çeviksoy'un "Tutuklu Yürek" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler

Değerler	f	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	-	-	
dostluk	2	71, 100	<i>...Aynı çatı altında büyüdüğümüz ilk çocukluk yıllarımızı, kavgalarımızı, kıskançlıklarımızı, bir yaş büyük olduğum için her iyi konuda bana tanınan öncelikleri, ona yapılan haksızlıkları, sonra çatılarımızın ayrılmasına rağmen birbirimizden ayrılmayışımızı, köyün öteki çocuklarına karşı birbirimize hep arka çıkışımızı, mal güderken çimdiğimiz dereleri, soğuk su başlarında daldığımız oyunları, ekin beğçisinden birlikte yediğimiz dayakları, ortak yönlerimizi, ayrılan yönlerimizi düşünüyorum. (s.100).</i>
dürüstlük	3	24, 52, 54	<i>Dede o kadar çok konuşuldu ki, uzak semtlerde Dede'yi taniyanların, onu gıyabında sevenlerin sayısı' hayli kabardı. Adamın çalışkanlığı, temizliği, çocuklarla olan samimiyeti, yumuşak başlılığı her şeyden önce insana güven veriyordu(s.52).</i>
öz denetim	9	18, 21, 35, 51, 55, 73, 78, 89, 119	<i>...Karar verdikten sonra işe nereden başlayacağımı, neleri hangi sıraya göre yapacağımı tespit için günlerce bu tepede akşamladım. Planlar yaptım. Beğenmedim yeni planlar yaptım. Sonunda "Bismillah" dedim, dört elle sarıldım işe (s.73).</i>
sabır	8	38, 49, 66, 78, 89, 96, 101, 102	<i>... Sabaha kadar sabret, dedi. Oğlum korkuyu yenmiş, suskunluğu yıkmıştı. Bir gece değil, bin gece daha sabredebilirdim, Hani düğünlerde, bayramlarda geldiğin zamanlar baban, sen, ben, konuşa konuşa sabahlardık ya, işte aynen öyle oldu (s.66).</i>
sevgi	15	23, 27, 47, 50, 52, 54, 73, 74, 79, 80, 95, 113, 115, 121, 131	<i>... Yaşlı yabancıyı, çok geçmeden bizim çocuklar, hanımı sevdiler. "İyi ki kovmadık." demeye başladılar. Sonra köylü sevdi. Bir kere konuşan, onu bir kere dinleyen, "Adamın ağzından bal akıyor." Dedi (s.113).</i>
saygı	14	46, 49, 51, 53, 56, 64, 82, 95, 96, 101, 109, 112, 118, 130	<i>... Belediye otobüsünde kimsenin gönlünü kırmıyorum. Güler yüzle yer veriyorum yaşlılara. Boşalan oturakları kollayın bayanları buyur ediyorum. En yumuşak, en ince hareketlerle sesimin en tatlı tonuyla önümdekilerden izin isteyip iniş kapısına yaklaşıyorum. Kimseyi tepelemeden, kimseyi incitmeden, herkese saygılı bir yolculuk yaptığıma inanarak... (s.118).</i>
sorumluluk	10	25, 46, 51, 64, 66, 76, 79, 97, 115, 116	<i>...Zamanla büyük sorumluluklar yüklenmişiz, dedi. Olmuyor... Dağlara kaçmakla olmuyor efendim... Ancak buraya kadar karşı durabildim kendime. Siz temiz yürekli iyi insanlarsınız. Gitmek zorundayım efendim. Büyük sorumluluklar büyük kentlere çekiyor beni. Mecburum... (s.116).</i>

vatanseverlik	-	-	
yardımsesverlik	16	20, 23, 26, 33, 34, 36, 45, 54, 73, 88, 95, 97, 99, 129, 130, 133	... <i>"Bakin yavrum, babanız var mı?" diye çocukları koşturdum. Çocuklar dönmeyince geldiğini anladım. Elimin işini bırakıp ben de vardım yanlarına. Öteki şehircilerle birlik olup kamyon tutmuşlar. Baktım kamyonu yalnız başına tohumluk buğday çuvallarını indiriyor. Yorulmuş, terlemiş, adamlık hâli kalmamıştı. "Sen şöyle geri dur." dedim. Çuvalları ben indirdim. Eve ben taşıdım. (s.129).</i>

Tablo 2'ye göre Osman Çeviksoy'un "Tutuklu Yürek" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer yardımsesverlik ( $f=16$ ) değeridir. Bu değeri sevgi ( $f=15$ ), saygı ( $f=14$ ) sorumluluk ( $f=10$ ), öz denetim ( $f=9$ ), sabır ( $f=8$ ), dürüstlük ( $f=3$ ), dostluk ( $f=2$ ) takip etmektedir. Bu eserde adalet değerine ait bir bulgu rastlanmamıştır.

Tablo 3.

*Osman Çeviksoy'un "Ağlamak Yasak" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	$f$	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	1	51	... Gerçi büyük caddeler üzerinde köpek tuvaletleri vardı ama köpek bu, tuvalete kadar beklemeyi akıl edemiyor, canının istediği yere bırakveriyordu. Yere tüküren, arabasının küllüğünü rast gele boşaltan insana bilmem kaç mark ceza yazıldığı hâlde köpeğini ortalığa pisletenlere ceza yazılmayışı tuhaftı (s.51).
dostluk	-	-	-
dürüstlük	-	-	-
öz denetim	1	15	... Adam, iradesine sahiptir. Adam dişini sıkı sıkı, gönlünü yumruklaya yumruklaya, acıyla yutkuna yutkuna iradesine sahiptir. Ağlamaz. Bir baba olarak, aile reisi olarak, hiç değilse şu an, karısının, çocuklarının gözleri önünde. Adam iradesine sahip... Ağlamak yasaktır (s.15).
sabır	-	-	-
sevgi	11	10, 14, 17, 30, 42, 46, 50, 52, 53, 74, 109	... Beni görünce koşmaya başladı. Ama nasıl koşuyor; felâketten sığınağa koşar gibi, doludizgin, delice... Bahçe girişinde karşıladı beni. Soluk soluğaydı. Yanakları, burnu soğuktan kızarmıştı. Gözleri sevinçle gülüyordu. Mutluydu (s.17).
saygı	5	14, 17, 30, 47, 92	...Hoş geldin öğretmenim, deyip elimi öptü. Dayanamadı, sarıldı bana. Uzun süre bırakmadı. Uzun sürmüş ayrılıklardan sonra iki oğlumun sarılıp "Babacığım,

			<i>canım babacığım!" deyişleri gibi "Öğretmenim, canım öğretmenim!" diyordu. s.17).</i>
sorumluluk	2	35, 51	<i>...Çiğdemler çıkınca kazmasını küreğini omuzlar, uzak yerlere çalışmaya giderdi, Kar yere düşünce uzak yerlerden avuçları nasır bağlamış olarak dönerdi. Yazın çalışıp kışın yiyeceklerdi. Bir yandan da düğün borcu ödediğinden yazın kazandığını kışa yetiremezdi. Kış sonlarına doğru lambasına koyacak gazı, aşına koyacak tuzu kalmazdı (s.35).</i>
vatanseverlik	3	45, 46, 49	<i>...Yavuz Bey'in dairesi başka dairelere benzemiyordu Farklı bir havası vardı. Başköşede Atatürk'ün resmi, Türk bayrağı, İstiklâl Marşı. Sonra tablolar, tablolar.. Yanında hocası Akşemsettin'le Fatih'in İstanbul'a girişi... Ulubatlı Hasan'ın Bizans surları üstünde her yanından ok yemesine rağmen bayrağı ve kılıcı bırakmayışı.. Preveze Deniz Zaferi'nin ihtişamlı tablosu. (s.46).</i>
yardımseverlik	2	60, 88	<i>...Biz işimize bakalım, dedi Muhtar. Görmüyor musunuz, adam hasret gideriyor... Yüzü güliüyordu. Mutluydu. Haydar emmi yüze dursun, dört kişiden ikimiz balıkları temizlemeye, ikimiz de ateş için çalı çırpı toplamaya başladık. Ateşi çattık, kor ettik. Temizlenen balıkları oluklu kiremitler arasında kora verdik (s.60).</i>

Tablo 3'e göre Osman Çeviksoy'un "Ağlamak Yasak" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer sevgi ( $f=11$ ) değeridir. Bu değeri saygı ( $f=5$ ), vatanseverlik ( $f=3$ ), sorumluluk ve yardımseverlik ( $f=2$ ), adalet ve öz denetim ( $f=1$ ) takip etmektedir. Bu eserde dostluk, dürüstlük ve sabır değerleri tespit edilememiştir.

Tablo 4.

*Osman Çeviksoy'un "Duvarın Öte Yanı" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	f	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet		-	
dostluk		-	
dürüstlük	1	65	<i>... "Her zaman dürüst ve açık sözlü olmayı isterim." dedi Peter. "Lütfen beni anla! Çocuğuna senin kadar bağlı bir kadınla değil evlenmek, arkadaşlık bile etmenin doğru olmadığını maalesef şimdi daha iyi anlıyorum. Bundan sonra kendine yeni bir arkadaş arayabilirsin. (s.65).</i>
öz denetim	1	49	<i>...Dedik ya, artık başkalarının üstüne yürüyen, başkalarını karalayan korkak bir insan değil, kendine doğru yürüyen,</i>

			<i>kendini tanımaya çalışsan, nefsini sorgulayan cesur bir insandın (s.49).</i>
sabır	2	69, 101	<i>...Mademki benim için bir oyun hazırlanmıştı, bir tuzak kurulmuştu, sabretmeliydim, Bu tür tuzaklarla işten atılan Türklerin perişan hallerini ve kesin dönüş yapmak zorunda kalanları düşündüm. Sabrettim. Sıktım dişimi, yaptım verilen işi. Oyunu bozmanın, tuzaktan kurtulmanın bir başka yolu yoktu (s.69).</i>
sevgi	4	63, 97, 122, 124	<i>...Veligazi'nin yüzünde en ufak bir değişiklik olmamıştı. "Olmaz oğul..." dedi. "Benekli yi belki senden daha çok ben severim... Bak! Beni tanıdı, o kadar malın içinden ayrıldı, geldi yanıma. Görüyorsun ya, gitmiyor, beni bekliyor. Yani Benekli de beni sever. Ancak torunumu Benekli'den daha çok severim. Torunumu dünya malına değişmem. (s.97).</i>
saygı	1	15	<i>...Öteki Almancılardan farklıydı. Kimseye yüksekte bakmazdı. Büyükle büyük olmasını, küçükle küçük olmasını bilirdi. İzine gelirken konu komşuya hediyelerle gelirdi. Babamın bir karton sigarasını hiç unutmazdı. Kibar. Hatır gönül ehliydi (s.15).</i>
sorumluluk	5	43, 63, 89,110, 123,	<i>... Herhangi bir canlı da değilim. İnsanım ben. Sümüklü böcekten, fareden, maymundan farklıyım. Farklı yanımı bulamadığım için, insan oluşumun bana yüklediği gerçek sorumluluğu bilemediğim için mutsuzum. Farkımı bilsem, sorumluluğumu bilsem duvar yıkılacak. Ve ben yeniden doğacağım (s.89).</i>
vatanseverlik	-	-	-
yardımseverlik	5	29, 33, 82, 99, 111,	<i>... Manuel yardım etmek istiyorum." dedi tekrar. "Nee! Yardım etmek mi?" diye söylendi. Sonra Simone'ye acıyormuş gibi bir tavırla uzun uzun "Gerçekten bana yardım etmek istiyor musun?" diye 'npios "Tabii. "dedi Simone (s.82).</i>

Tablo 4'e göre Osman Çeviksoy'un "Duvarın Öte Yanı" hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik ( $f=5$ ) ve sorumluluk ( $f=5$ ) değeridir. Bu değeri sevgi ( $f=3$ ), sabır ( $f=2$ ), dürüstlük, öz denetim ve saygı ( $f=1$ ) takip etmektedir. Eserde adalet, dostluk ve vatanseverlik değerlerine ait bulgu tespit edilememiştir.

Tablo 5.

*Osman Çeviksoy'un "Kar Yağar Gül Üstüne" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	f	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	2	104, 112	<i>...Mavigül'ün sevgisini, bir bakışmada gönlüne düşüren Allah için hiçbir şey zor değildir. Meseleyi yine ona havale et. O dilerse cesaretenirsin. O dilerse</i>

			<i>cesaretsizliği, korkuyu yener, Mavigül'le rahatça konuşurusun (s.112).</i>
dostluk	4	39, 66, 80, 90	<i>... - İpek, benim vefalı dostum. Kedi, adının İpek olduğunu biliyor olmalı ki, tekrar başını kaldırıp sahibinin kızarak gözlerine baktı. Bu akşam kendisiyle hiç ilgilenmeyişine kırılmış gibiydi. "Misafirlerin olunca beni unutuyorsun." demek istiyor da diyemiyor gibiydi. Nazlı, kıskanç bir sesle "miyav" dedi, sustu (s.66).</i>
dürüstlük	2	10, 92	<i>...Dokuz yıl haramdan sakınıyormuş gibi sakındım, emrinizi çiğnemedim. Dokuz yıl bir ayıp gibi, sır gibi yahut kutsal bir emanet gibi sakladım (s.10).</i>
öz denetim	6	18, 30, 46, 83,94, 101	<i>...İbadetten sonra cami kapısını kilitleyip evine doğru yürüyeceği sırada fikri ikinci kez değişmişti. Böyle mübarek bir gecede camiye adını veren mübarek kişinin kapısını açmadan eve gitmek olur muydu? Mütevazı, küçük türbeye doğru yürümüş, bir süre de türbede kalmıştı. Fikir değiştirmelerindeki hikmeti ancak şimdi anlayabiliyordu (s.83).</i>
sabır	3	29, 84, 103	<i>... Misafirlerimizin olduğu pazarlarda, her türkü isteğini sabırla yerine getiriyor, akşama kadar bıkmadan, yorulmadan çalışıyor, söylüyordu. Ondaki saz tutkusu bülbülün gül tutkusuna benziyordu (s.103).</i>
sevgi	10	25, 38,50, 51, 67, 88, 95, 107, 110, 116	<i>... "Yavrum" dedi. "Şu okuldaki çocuklar benim evlatlarımdır. Hepsini severim, Fakat seni bir başka severim. Çünkü sen benimkine yakın bir kaderi yaşıyorsun. (s.38).</i>
saygı	6	9, 14, 15,16, 37, 44	<i>... "Okulda kaybettiğimi camide buldum." diye düşündü. "Allah'a şükür!" diyebilirdi yarı sesli, yarı sessiz. Sonra hocasının ellerine sarıldı ve öptü. (s.14).</i>
sorumluluk	12	23, 25, 27, 28, 34, 39, 43, 45, 53, 64, 89, 93	<i>...Yirmi gün hizmet etmişim ya, bundan dolayı bana karşı borçlu olduğumu düşünüyordu. Minnet altına girdiğini sanıyordu. Yanılıyordu tabii. Ne yapabilişsem onu bana emanet edenin rızası için yapmıştım. Minnetin, borcun sözü mü olurdu. (s.93).</i>
vatanseverlik	-	-	-
yardımseverlik	12	51, 54, 55, 61, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 94, 95	<i>... Öğretmen milletin tatili bol olur. Tatillerde garsonluk yapar ödersin... "Nasıl istersen ağabey." derim. Sever beni. İhtiyacı olana yardım etmeyi de sever (s.51).</i>

Tablo 5'e göre Osman Çeviksoy'un "Kar Yağar Gül Üstüne" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik (f=12) ve sorumluluk (f=12) değeridir. Bu

değerleri sevgi ( $f=11$ ), saygı ( $f=6$ ), öz denetim ( $f=6$ ), dostluk ( $f=4$ ), sabır ( $f=3$ ), dürüstlük ve adalet ( $f=2$ ) takip etmektedir.

Tablo 6.

*Osman Çeviksoy'un "Derdimi Gül Eyledim" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	f	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet		-	-
dostluk	7	26, 31, 47, 62, 64, 120, 121	... Kısa bir tereddüitten sonra: "Kabul!" dedi. Barıştık. Dostluğumuz temelli döneceğim güne kadar sürdü, O gün, beni uğurlayanlardan en üzgünü Bayan Tauber'di. Belki de ta ilk evliliğinden kalma eski bir makineyle birkaç poz resmimi çekti. Vedalaşırken ağladı (s.31).
dürüstlük	3	76, 128, 134	...Amca, sonunda inançlı, namuslu, doğru sözlü, iyi bir insan olduğuma bütün kalbiyle inandı (s.134). ... "Savaşı kazanmalıyım!" dedin sessizce. Bu yolculuk savaşın başlangıcıydı. En kısa zamanda mümkün olan en çok parayı biriktirip dönebilirsen, savaşı kazanmış olacaktın. Tren daha yolu yarılamaadan herkesten farklı olmayı iyice aklına koydun. "Savaş!" diyordun. "Mutlaka kazanılmalı (s.61)."
öz denetim	5	49, 55, 58, 61, 149	... Ötekiler bir yana, "Handancığım, Şairle evlendiğime hiç pişman değilim. " desem yeterdi. Sabrettim, demedim. Anlarsa birdenbire kalkışımız yeterdi ona. Anlamayacak olana dünyanın sözünü söylesem ne değişecekti? (s.79).
sabır	6	59, 77, 79, 90, 92, 113	...Akıllı sevimli maşallah... Ne de güzel gözleri var? Gözleri senden Nilüferciğim. Handan teyzesi kurban olsun ona, Ah canım benim! Sekerim! Bi tanem! Bak şair dedik de sormadık. Ne yapıyor? (s.74).
sevgi	10	54, 57, 63, 71, 74, 91, 127, 136, 149, 150	... "Fakir babası, gönül ehli denilirdi. Herkesin hatırını saydığından herkesçe hatırı sayılırdı. Nasıl olmuştu da Sami Efendi vurunca adamı yere oturtmuştu? Olacak şey değildi. Herkes şaşkanlık dolu gözlerle Sami Efendi'nin yüzüne bakıyordu (s.109).
saygı	9	24, 25, 26, 33, 76, 109, 130, 132, 150	...Aslında seni hiç yazmasam -belki- daha doğru olacaktı. Fakat garip bir sorumluluk duygusu yakamı bırakmadı, ne yapayım? Mecburum. Tren, ekili düzlükleri, dağ yamaçlarını, akarsu boylarını, köyleri, şehirleri geride bıraka bıraka yol alırken "Niçin gidiyorum?" diye düşündün. (s.61).
sorumluluk	7	61, 70, 71, 93, 123,127, 136	



vatanseverlik	2	21, 65	...Ve sözle ifade: "İşte Türk'ün hası. Yirmi yıl önce gelmiş, gelsin "Töre'sini yitirmemiş ya, önemli olan bu. Siz bir Alman'ın arkadaşına sigara ikram ettiğini gördünüz mü? Paketi ortaya attığını gördünüz mü?" (s.65).
yardıms severlik	4	21, 52, 56, 130	...Gece yarısına doğru misafirler gittiler. İki aile başa kaldık. Annem, kayınvalidem, görüncem ortalığı temizleyip, düzenlemeye başladılar. Babamla kayınpederim de onlara yardım ediyorlardı. İnsan mutluluktan aptallaşır mı? Aptallaşıyor (s.52).

Tablo 6'ya göre Osman Çeviksoy'un "Derdimi Gül Eyledim" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer sevgi ( $f=10$ ) değeridir. Bu değeri saygı ( $f=9$ ), sorumluluk ( $f=7$ ), dostluk ( $f=7$ ), sabır ( $f=6$ ), öz denetim ( $f=5$ ), yardıms severlik ( $f=4$ ), dürüstlük ( $f=3$ ) ve vatanseverlik ( $f=2$ ) takip etmektedir. Eserde adalet değerine ait bulgu tespit edilememiştir.

Tablo 7.

Osman Çeviksoy'un "Geriye Hüzün Kalır" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler

Değerler	f	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	1	88	... "Bu para geldiğin günden beri dükkânın bıraktığı kârdan senin payına düşendir. Aklına hiçbir şey gelmesin. Benimle tartışmaya girebileceğini düşünerek teslim etmeyi en son ana bıraktım. Bu para tamamen senin hakkındır. Çalıştığım diğer kişilere de kârdan pay verdiğimi biliyorsun. (s.88).
dostluk	4	73, 79, 83, 84	... "Kardeş gibi değil miydik?" sözü sanki büyüledi beni... Gerçekten kardeş gibiydik. Üç yıl ortaokula, bir yıl öğretmen okuluna aynı mahallenin komşu evlerinde oturan iki kardeş gibi devam etmiştik. Okulda sokakta birbirimizi kollardık. (s.83).
dürüstlük	4	60, 67, 100, 101	...Bir köyde ona karşı en mahcup insan bendim. Küçük ev bomboş dururken onu İbrahim'in yıllardır kullanılmayan evine göndermişim. Evden çıkar başı önünde gelirdi camiye. Camiden eve dönerken de öyleydi. İki çeşme bir çamaşırhane yanından geçerci de başını kaldırıp kimseye bakmazdı. (s.100).
öz denetim	5	62, 69, 80, 84, 87	...İrademin çelikten olduğuna inanırdım, yanılmışım. Geçenlerde bir gece ateşle oynadım Süleyman. Az kaldı yanıyordum. Dünyada bir ev uğruna kendimi kaybetmek istemiyorum. N'olur yeni tekliflerle karşıma çıkma. En

			<i>kısa zamanda dükkânında çalışacak başka birisini bul (s.84).</i>
sabır	2	49, 146	<i>...Allah'ın sabredenerle beraber olduğunu biliyorum. "Belki bir imtihanadayım." diye düşünüyorum. "Belki sabrım deneniyor." diye düşünüyorum (s.49).</i>
sevgi	7	35, 41, 51, 52, 65, 66, 131	<i>... "Ah benim akli ve güzel kardeşim. Boşuna endişelenmiş, korkuya kapılmışsın... Bu yüzden bizi severler ve hakkımızda kötülük düşünmezler. Yine de aferin, bu senin ilk uçuş denemendir, ikincisinde tam başarı sağlayacaksın." (s.35).</i>
saygı	5	57, 58, 59, 121, 125	<i>...Daha başka hoş gidecek yönleri de vardı. Dinlemesini biliyordu. Sözü, uluorta yahut münasebetsiz bir özürle kesip ille de ben konuşayım demiyordu. Fikri sorulduğunda ve mutlaka konuşması gerektiğinde konuşuyordu. Konuşurken de az ve öz konuşmaya dikkat ediyordu. Ne sözü sulandırıyor, ne dinleyeni usandırıyor. (s.59).</i>
sorumluluk	10	20, 29, 39, 40, 63, 64, 67, 69, 99, 108	<i>... Yalnızlığına, camiye uzaklığına rağmen değil bir vakti kaçırmak, geciktirmiyordu bile. Hâlâ hayret ederim, o karda kışta hazırlanır gelirdi. Bir de güzel sesi, bir de güzel makamı vardı ki, dinlemeye doyamazdık. Ekrem Hoca geldikten sonra cemaatimiz arttı... Caminin sobasını yakar, sabah ezanını vaktinde okurdu (s.99).</i>
vatanseverlik	5	55, 82, 123, 124, 135	<i>...Vurulan keşke ben olsaydım, dedi yine. Şehit olurdum. Bilir misin, şehitlik ne güzeldir? Şahadet şerbetindeki tat, lezzet ne güzeldir. O şerbetten bir tadanlar, bir daha tatmak, doya doya içmek isterler. (s.124).</i>
yardımseverlik	11	47, 56, 65, 73, 97, 99, 100, 103, 108, 109, 115	<i>...Hocamızın vaazlarında uyandırdığı heyecanla şevkle çevresine duvar ağaçlandırma, arka bahçeye üç odalı bir de lojman yapma kararı ile şadırvan, tuvalet yapma kararı aldık. Bunlar kara defterinde kalmadı bahar gelince kolları sıvayıp işe başladık Camimiz bir güzelleşti, bir güzelleşti ki, adeta cennet köşelerinden bir köşe, şadırvan, su, güller, çiçekler, yeşil yeşil (s.100).</i>

Tablo 7'ye göre Osman Çeviksoy'un "Geriye Hüzün Kalır" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik ( $f=11$ ) değeridir. Bu değerleri sorumluluk ( $f=10$ ), sevgi ( $f=7$ ), öz denetim ( $f=5$ ) saygı ( $f=5$ ), vatanseverlik ( $f=5$ ), dostluk ve dürüstlük ( $f=4$ ), sabır ( $f=2$ ) ve adalet ( $f=1$ ) takip etmektedir.

Tablo 8.

*Osman Çeviksoy'un "Sana Seni Anlatmak" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	f	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	-	-	
dostluk	2	18, 49	...Saygıyla teşekkür etti. Mutfağın fayansını döşerken iyiden iyiye dost olduk. Sofraya birlikte oturduk, çayı birlikte yudumladık. Onu, tuzak sorularla uzun uzun konuşturdum. Ölü hikâyede ben ne düşünmüşsem o tersini söyledi: Ankara'nın elli altmış kilometre uzağında bir köyden (s.18).
dürüstlük	-	-	
öz denetim	4	43, 73, 76, 77	...Bütün kalbimle inanıyorum ki cesur ve âdil insan, önce kendi üzerine yürüyebilen, önce kendisini yargılayabilen insandı (s.73).
sabır	8	21, 48, 68, 69, 90, 99, 139, 151	...Bir yandan de teselli etmeye çalışıyorlardı. "Anam!" diyorlardı. "Babam, bacım, kardeşim!" diyorlardı. "Sabredin, Allah sabredenerle beraberdir. Onlar şehit oldular. (s.99).
sevgi	7	42, 56, 91, 97, 115, 119, 151	...Meryem kızına bir misafire bakar gibi değil, yavrusunun emanetine bakar gibi baktı. Onu gözünden esirgedi. Ona, bilmediğini evlat sevgisinden öte bir sevgiyle öğretti. (s.119).
saygı	5	18, 19, 41, 66, 112	...Namazdan sonra diğerleri gibi camiyi hemen terk etmedi. Seyit Mahmut Efendi'nin kalkmasını bekledi. Çekingen, saygılı adımlarla yaklaştı (s.112).
sorumluluk	4	40,60, 84, 150	...Sonunda konu komşunun da telkiniyle işi Allah'a havale edip ortağının peşini bıraktı. Çiçek sattı, cıncık boncuk sattı, çakmaklara gaz doldurdu, daha başka işler de yaptı, karısını kızını doyurdu. (s.84).
vatanseverlik	6	104, 105, 108, 109, 112, 113	... Helalleşildi. Askerler, kim bilir hangi uzak yerlerden gelmiş anakuzulan, gönülleri aynı heyecan, aynı şevk, aynı rıza ile dopdolu bu genç insanlar, düne kadar adı "Yuvarlaktaş" iken, dünden beri "Şehitkaya" diye anılan yere kadar uğurlandı. Dualarla, âminlerle uğurlandı. Şehitlere Fatihalar okundu, dönüldü (s.113).
yardıms severlik	10	11, 18, 44, 45, 46, 149, 155, 164, 165, 167	...Otobüslerin kalktığı peronlara doğru yürürken peşe ettiğim teşekkürlerden rahatsızlık duyarak konuyu kapatmak istedi. "Boş ver." Dedi. "Problemi çözdük ya ona bak sen..." Cebinden bir miktar para çıkarıp bana uzattı. "Al şunu yanında bulunsun dedi"(s.164).

Tablo 8'e göre Osman Çeviksoy'un "Sana Seni Anlatmak" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik ( $f=10$ ) değeridir. Bu değerleri sabır ( $f=8$ ), sevgi ( $f=7$ ), vatanseverlik ( $f=6$ ), öz denetim ve sorumluluk ( $f=4$ ), dostluk ( $f=2$ ) takip etmektedir. Eserde dürüstlük ve adalet değerlerine ilişkin bulgu tespit edilememiştir.

Tablo 9.

*Osman Çeviksoy'un "Aklıma Yıldız Düştü" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	$f$	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	3	26, 32, 90	<i>...Elimde tuttuğum raporun yaşadığımız kaza ile uzaktan yakından ilgisi yoktu. Ben, zarar gören tarafken zarar veren taraf olmuştum... Haksızlıklarla karşılaşacaksınız, sesinizi çıkarmayacaksınız, bunun adı olgunluk olacaktı, Ben böyle bir olgunluğu istemiyordum (s.32).</i>
dostluk	3	45, 59, 65	<i>... Ona destek olmayı aklıma koydum. Altındaki kamyonun orasına burasına incik boncuk takmayı seven arkadaşlara söyleyebilir, biraz cömert davranmalarını sağlayabilirdim. Gelip geçerken sebze, meyve, ekmek arası bir şeyler bırakabilirdim Babam Hacı Yunus'un dilinden düşürmediği söze ben de inanıyordum... (s.45).</i>
dürüstlük	1	106	<i>... Gülbey, şube müdürüydü. Çalışkandı, özveriliydi, açık sözlüydü, iyi niyetliydi, insanlar onu çok seviyordu, yıllardır üç şube müdürünün yaptığı işi hatasız yapıyordu. Benim işimi yapacak olan da oydu. Şimdi ona uğramam gerekiyordu. Odası giriş kat sol koridordaydı (s.106).</i>
öz denetim	2	34, 66	<i>...Almam gereken kitapları alamıyordum Abone olduğum ansiklopedilerin taksitlerini aksatıyordum Bazı aylar oturduğum küçük dairenin kirasını ödeyemiyordum Bir yandan karşıma çıkmamaları için dualar ediyor, bir yandan da sıkıntımı içimde saklamaya, kimseye yansıtmamaya özen gösteriyordum (s.34).</i>

sabır	2	125, 146	... On yıl, yirmi yıl, elli yıl, yani ne kadar ömrüm varsa o kadar bekleyecektim. Beni kurtaran adama nankörlük edemedim. İşlerin kendiliğinden yoluna gireceği bir günü, umutla bekleyecektim. Ne zaman gelirsen, seni o zaman, nasıl gelirsen, seni öyle kabul etmek üzere bekleyecektim." (s.146).
sevgi	27	9, 10, 12, 13, 25, 48, 54, 65, 67, 72, 95, 96, 100, 101, 103, 104, 109, 120, 122, 129, 160, 161, 177, 178, 180, 181, 182	... Sonra başımı göğze doğru kaldırarak: Allah'ım!" dedi. "Onu sevenlerine başışla!" "Sevenlerine başışla." derken aklında köyün çocukları vardı. O, köydeki bütün çocukların, gençlerin hatta yaşlıların Akkız Anne'siydi (s.120).
saygı	11	25, 28, 29, 31, 39, 48, 80, 99, 101, 132, 169,	... Onu, sadece başkalarından daha bilgili, daha kültürlü, daha deneyimli, daha dindar görerek ona değer verdiğimi sanmakla yanıldığımı anladım. Dedem başkalarıyla kıyaslanamayacak kadar büyüktü; duyulan saygının, verilen değer in daha büyüğünü hak ediyordu (s.99).
sorumluluk	9	47, 79, 101, 108, 109, 110, 136, 139, 157	... Sinan gibi titiz çalışırdı. Binayı temelden alır, hiçbir ayrıntıyı atlamadan çatıya kadar çıkarır, kiremidini kendi döşer, teslim ederdi. İş i, bir an önce bitirmeyi değil de kusursuz bitirmeyi amaçlardı. (s.136).
vatanseverlik	1	98	... "Bereket, toprak demektir Halilim!" dedi bir ara. "Toprak, vatan demektir. Vatan, ana, baba, baci, kardeş demektir, geçmiş ve gelecek demektir. Vatan bir büyük sevgi, bir büyük emanet demektir." (s.98).
yardımsızlık	23	11, 25, 45, 46, 48, 61, 64, 66, 67, 79, 109, 120, 124, 126, 127, 128, 136, 137, 169, 170, 171, 176, 179	... Her çeşit sebzed en bol bol ektik. Bütün bunları annemin babamın yardım ve yönlendirmeleriyle yaptık... Ham kireci babamın dayısının yardımıyla fırın biçiminde üst üste dizdik, adam boyundan yüksek bir kümbet oldu. (s.179).

Tablo 9'a göre Osman Çeviksoy'un "Aklıma Yıldız Düştü" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer sevgi ( $f=27$ ) ve yardımsızlık ( $f=23$ ) değeridir. Bu

değerleri saygı ( $f=11$ ), sorumluluk ( $f=9$ ), adalet ve dostluk ( $f=3$ ), öz denetim ve sabır ( $f=2$ ), vatanseverlik ve dürüstlük ( $f=1$ ) takip etmektedir.

Tablo 10.

*Osman Çeviksoy'un "Karanlıkta Ses Gibi" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	$f$	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	1	82	... "Çamköylü" lakabıyla çok kötü bir şöhretin sahibi olmuş. Sonra ne oldu, ne düşündüyse gitmiş, teslim olmuş, cezasını çekmiş, çıkmış. Daha doğrusu, çeşitli isimler altında gelen aflarla cezasının dörtte üçü silinmiş, kalanını da yatmış, çıkmış, gelmiş köye yerleşmiş(s.82).
dostluk	2	68, 69	... Köyde birbirine en ağır, en beklenmedik, en saçma şakaları yaparak yıllardır dost kalabilen iki kişi vardı; biri bendim, biri Tahsin... Diyebilirim ki mizah gündemini yaz kış biz belirliyorduk. Köyün Hacivat'ıyla Karagöz'ü gibiydik. Bazen birbirimize yaptığımız şakalar yenilir yutulur cinsten olmuyordu. (s.68).
dürüstlük	4	46, 119, 129, 157	... Kimi kefil gösterebilirim diye düşünürken aklıma birden Lütfi Ağa geldi. Bizi berber tanıştırmış, altın hikâyesi başta olmak üzere bir sürü de hikâyesini anlatmıştı. Şehre geldikçe beş on kişiyle uğrar, kebap yemeden dönmezdi. Bana, hal hatır sormayı da ihmal etmezdi. Enver Usta'nın hatırı da var. Kefil olabileceğini düşündüm. Tanıyorlardı. "Tamam!" dediler. "O, kefil olursa al götür!" (s.46).
öz denetim	6	74, 109, 119, 121, 123, 143	...Hemen azaltmaya başladı, ramazanda bıraktı. İftarlardan sonra camı çekse de inat etti içmedi. Bayramda içmedi. Kendine güvenmeye başladı. Kimseye duyurmasa da "İşte bu kadar!" diyordu içinden. Seviniyordu. "Bıraktım artık. Bundan sonra hiçbir kuvvet bana sigara içiremez." diyordu. (s.123).
sabır	1	96	...Ertesi gün tedavi olmak üzere doktora gittiklerini, ancak tedavilik bir durumun söz konusu olmadığını, çünkü Meltemin bir buçuk aylık hamile olduğunu söylemek bir yazar olarak işime gelmiyor (s.96).
sevgi	14	9, 21, 22, 223, 24, 32, 55, 56, 58, 78, 84, 116, 147, 159	... Farklı oluşundan dolayı onu diğerlerinden farklı sevdim; babamın kardeşi gibi sevdim. Diğerlerine falanca efendi, filanca ağa derken, ona "emmi" dedim ve pişman olmadım. Onu ne kadar seviyorsam, ondan o

			<i>kadar da korkuyordum. Onu kırmak bir yana, incitmeyi bile istemiyordum (s.21).</i>
saygı	19	9, 15, 21, 38, 40, 42, 43,58, 77, 78, 116, 127, 139, 140, 141, 142,143, 147, 159	<i>... "Muhsin emmi, daldın!" dedim. "Hih!" dedi, kendine geldi. Toparlandı. İstmeden konuğunu ihmal etmiş saygılı insanların mahcup, ezik tavrıyla gözlerini bana dikti. (s.21).</i>
sorumluluk	9	24,25, 62, 101, 105, 121, 139, 143, 159	<i>...Çakır Ahmet ağabeyini yeniden keşfetti. Onun ne demek istediğini anladı. Ona, öğretim yılı sonunda öğretmen olacağına, bununla da yetinmeyip eğitim enstitüsü sınavını kazanacağına ve yükseğini okuyacağına söz verdi. Sözünü de yerine getirdi (s.143).</i>
vatanseverlik	-	-	-
yardımseverlik	14	9, 10, 11, 33, 109, 111, 116, 125, 127, 129, 136, 137, 150, 152	<i>...Uzun boylu, iri yapılı, güçlü, çevik, cesur bir adamdı. Ekin biçmede, yol yürümede; yoksula, güçsüze, kimsesize yardım etmede kimse onunla yarışamazdı. Kendisi de yoksuldu ama elinden geldiğince açları doyurmaya çalışırdı... (s.9).</i>

Tablo 10'a göre Osman Çeviksoy'un "Karanlıkta Ses Gibi" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök saygı ( $f=19$ ) değeridir. Bu değeri sevgi ( $f=14$ ), yardımseverlik ( $f=14$ ) sorumluluk ( $f=9$ ), öz denetim ( $f=6$ ), dürüstlük ( $f=4$ ), dostluk ( $f=2$ ), adalet ve sabır ( $f=1$ ) takip etmektedir. Eserde vatanseverlik değerine ilişkin bulgu tespit edilememiştir.

Tablo 11.

*Osman Çeviksoy'un "Seninle Bin Yıl" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	$f$	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	2	20, 116,	<i>...Cevahir Bey'e gösterilen ilginin bize gösterilenin kat kat üstünde olması beni rahatsız etmeye devam ediyordu. Bunu bir çeşit adaletsizlik gibi görüyordum. Bakan da olsa, onun canı bizimkinden daha değerli sayılmamalıydı. Söz konusu can olunca, makam gözetilmeden hizmet edilmeli değil miydi? (s.142).</i>
dostluk	3	95, 111, 140	<i>... Hele de hal hatır sormak, belki biraz da üzüntümüze ortak olmak için uğrayan komşuların yanlarına çıkışım, onları dinleyişim, gerektiğinde sohbet'e katılışım, kendiliğimden kalkıp çay, kahve yapışım annem babam dışında komşularımızı da çok şaşırttı, çok sevindirdi.</i>

			<i>Çevremdeki insanların sevinci bana da yansıdı, kendime karşı duyduğum güveni artırdı (s.140).</i>
dürüstlük	-	-	-
öz denetim	1	142	<i>... Annem ve babamla bire bir anlaştığımız konular giderek artıyordu. Şöyle veya böyle acı olaylar yaşamıştım. İnsan olanın başına her iş gelebilirdi. Ben, olumsuzluklarla baş edebilecek, güçlü bir insandım. Tökezleyip düştüğüm yerden, tekrar toparlanıp ayağa kalkabilir, onurlu yürüyüşüme devam edebilirdim. (s.142).</i>
sabır	3	25, 53, 66,	<i>... Cevap vermek yerine memnun kalıp kalmadığımızı sordu. Sevgili dostuna söz vermişti, kimliğini kimseye açıklamayacaktı. Zamanı gelince o bize ulaşacak kendi kimliğini kendisi açıklayacaktı. Sabırla beklemeliydik (s.53).</i>
sevgi	10	10, 12, 13, 14, 33, 39, 75, 76, 84, 133	<i>... Böylelikle bana moral verdiğine, beni daha çok üzmekten koruduğuna inanıyordu. Haksız da sayılmazdı. O konuştuğuca gerçekten moralim düzeliyor, rahatlıyordum. En kısa zamanda iyileşeceğime inanıyordum (s.12).</i>
saygı	3	54, 117, 118,	<i>... Gerçekten de çaylarımızı bitirmeden kapı vuruldu, içeriye temiz giyimli saçları dökülmüş, güler yüzlü, yaşlıca bir adam girdi. Hoca onu ayakta karşıladı. Adam paltosunu çıkarınca Hoca elinden alıp kapı ardındaki askılığa astı. Belli ki Hocanın sevgili dostuna büyük saygısı vardı (s.54).</i>
sorumluluk	2	17, 119,	<i>... Çok geçmeden marketin ve markette çalışanların bütün sorumluluğu benim sırtıma yüklendi. Kasiyerdim ama gerektiğinde alıyordum elime paspası temizlik yapanlara yardım ediyordum. Vitrin düzenlediğim, meyve sebze bölümünde tezgâhtarlık yaptığım oluyordu. ... Bir ben değil, ailede herkes koşturuyor, herkes yoruluyordu. (s.119).</i>
vatanseverlik	1	117	<i>... Ankara'ya, Ankara'dakilere ve ülkeme duyduğum özlem dışındaki hiçbir sorunum yoktu Yorulsam da mutluydum. Annemden, babamdan, ablalarımın ve çok sevdiğim mesleğimden ayrılıp geldiğime pişman değildim (s.117).</i>
yardıms severlik	1	13	<i>... O, buna gerçekten çok seviniyordu. Hiç yüksünmeden her gece bana çay yaptı, masa hazırladı. Hazırladığı her şeye sevgisini kattı ve bana eşlik etti. Her gece sabaha karşı, kimileri derin uykusundayken,</i>



kimileri uykusuzluktan kıvrılırken biz ikimiz, odamızda piknik yaptık. (s.113).

Tablo 11'e göre Osman Çeviksoy'un "Seninle Bin Yıl" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer sevgi ( $f=10$ ) değeridir. Bu değerleri saygı ( $f=3$ ), sabır ( $f=3$ ) ve dostluk ( $f=3$ ), adalet ve sorumluluk ( $f=2$ ), öz denetim, vatanseverlik ve yardımseverlik ( $f=1$ ) takip etmektedir. Eserde dürüstlük değerine ilişkin bir bulgu tespit edilememiştir. Yukarıdaki hikâyede değinilen kök değerlere ait örnekler aşağıda verilmiştir:

Tablo 12.

*Osman Çeviksoy'un "Yarın Diye Diye" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	$f$	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	5	59, 71, 75, 114, 130	... Müfettişler: "Tamam, biz öğreneceğimizi öğrendik." demişler. Soruşturmayı derinleştirmeye gerek bile görmemişler. Devlet malını özel işlerinde kullanmaktan bilmem kaç günlük maaş kesimi cezası ve başka bir ile zorunlu naklini teklif etmişler (s.59).
dostluk	2	49, 115	... Bu yolculuğa birlikte çıktık, birlikte devam edeceğiz! Kimse bana yol arkadaşımı sattıramaz." Beni yalnız bırakmadın. Evine biraz daha erken gidebilmek için beni satmadın. (s.49).
dürüstlük	6	15, 45, 46, 48, 117, 145	...Fiyatları tezgâhın gerisindeki duvarda asılıydı. Kimin neye ihtiyacı varsa alıyor, parasını kumbaraya atıyordu. Tezgâhın başında kimse bulunmadığından burada ancak bozuk para ile alışveriş yapılabiliyordu. Gerçek olan şuydu ki çiftçi köylüsüne her zaman güveniyordu. Köylü de onun güvenini sarsmıyordu. Karşılıklı güven ve bu güvene gölge düşürmeden yaşamak ne güzeldi (s.117).
öz denetim	1	63	... Halil Ağa, o haddini bilmez şehir eşkiyasına bir kaşık yağ, bir kalıp peynir bile göndermeyecekti. Gönderirse ün için ya da korktuğu için göndermiş olurdu ki en başta kendine karşı bunun hesabını veremezdi (s.63).
sabır	2	141	... Ve Ayşe Hanım ne çok sıkıntılar çekmiş, ne büyük badireler atlatmış... Şu an bile başında dayanılması zor sıkıntılar vardı. O, mücadeleye devam ediyordu (s.141).
sevgi	5	45, 48, 49, 90, 92	... Her sohbetten sonra seni biraz daha yakından tanıdım. Anladım ki sen; tanıdıkça sevilen, tanıdıkça sayılan, tanıdıkça güvenilen Yunusça bir kişiliğe sahiptin. Kardeşim olmalıydın. (s.45).

saygı	8	38, 44, 61, 86, 93, 115, 116, 141	... Hikmet, büyüğünü küçüğünü bilen, kimseye saygısızlığı olmayan, sevdiğimiz, saydığımız bir gençti. (s.145).
sorumluluk	3	15, 40, 141	... Karadenizli hanımların en başta dil olmak üzere bütün özelliklerini taşıyordu. Vefalı, çalışkan, çekip çevirebilen, cesur bir hanımdı. Ailesi için yapamayacağı yoktu (s.141).
vatanseverlik	1	16	... "Onu, Ulubatlı Hasan yapan, yüreğini dolduran aşk ve bu aşkla tuttuğu bayraktır." demişti. Herkes öliyordu ama kimse Ulubatlı Hasan olamıyordu. (s.16).
yardımseverlik	7	13, 21, 41, 62, 63, 97, 121	... Cömertlikte padişahları bile geride bırakan Hatem gibi olmak isterdi. Yolcuya, yoksula, misafire karşı Hatem gibi davranmak isterdi. Çıplağı giydirir, açı doyurur, ocağına düşeni korurdu (s.62).

Tablo 12'ye göre Osman Çeviksoy'un "Yarın Diye Diye" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer saygı ( $f=8$ ) değeridir. Bu değeri yardımseverlik ( $f=7$ ), dürüstlük ( $f=6$ ) ve adalet ( $f=5$ ), sorumluluk ( $f=3$ ), dostluk ve sabır ( $f=2$ ), öz denetim ve vatanseverlik ( $f=1$ ) takip etmektedir.

Tablo 13.

*Osman Çeviksoy'un "Böyle Bir Baba" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları ve Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	f	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	1	64	... Kafa kırıcı Nazım Açar'ı nasıl tanımadı? Eti Ortaokulundan "Resim - iş" öğretmeni idi. Kız erkek ayrımı yapmadan, sözle herkesin kafasını kursa da gerçekte kimseye bir fiske attığı görülmemiştir (s.64).
dostluk	2	47, 51	... Fikret, sonraki günlerde kelimelerin gücünü de kullanarak aşçıbaşı Uzun Ali'ye, gece bekçisi Yaşar'a evlatları kadar: temizlikten, onarımdan sorumlu genç personele kardeşleri adar yakın oldu Fikret'in bu yakınlığı, tatlı dili, güler yüzü, se1, sözü sayesinde okulda akşam yemeği yemeye başladık (s.47).
dürüstlük	4	76, 108, 109, 110	... Bir de insanlarla diyalogu çok iyiydi. Sadece ustasına değil, işyerine gelip giden müşterilere de kendini sevdirmişti. Hilesi hurdası, yalamı rıyası yoktu; güler yüzü, tatlı dili, samimiyeti vardı (s.108).
öz denetim	1	13	... O gün okula alıştım. Eve dönünce önlük, yaka, defter, kalem, kitap istedim (s.13).
sabır	-	-	-

sevgi	12	13, 34, 37, 43, 52, 56, 70, 103, 107, 110, 111, 114	... <i>Dedem hayvanları çok sever, onların dilinden de anlardı. "Annesini arıyor, zavallı!" diyerek yüreğimi bir kere de dedem sızlattı (s.37).</i>
saygı	5	13, 43, 56, 104, 113	... <i>Kapısı açık sınıfa peş peşe girdik. Yerinde oturan bütün öğrenciler ayağa kalktı. Öğretmen Oturun!" deyinceye kadar da ayakta kaldılar. (s.13).</i>
sorumluluk	9	17, 20, 24, 45, 51, 55, 59, 94, 103	... <i>Babam bu ellere tuzsuz tereyağı sürmüş, karasakız koymuş, domates sarmış, nasırların oluşumunu önlemek bir yana, büyümesini bile engelleyememişti. Çünkü hep çalışmak zorundaydı babam. Toprağı sürmek, ekini biçmek, ağacı budamak, odunu kesmek ve elle yapılan bütün işleri yapmak zorundaydı. O çalışmazsa hepimiz açık kalırdık (s.59).</i>
vatanseverlik	-	-	-
yardımseverlik	6	20, 21, 23, 24, 110, 118	... <i>"Dolaş gel, akşam bizde kal!" dedi ihtiyarlardan biri. "Ben evden çıkarken yengen odun hazırlıyordu. Fırınlı sobada Bosna çöreği pişirecek. Yanında çay, peynir, kuşburnu da olur. Sıcak sıcak yer, içer laflarız. Tamam mı?" (s.118).</i>

Tablo 13'e göre Osman Çeviksoy'un "Böyle Bir Baba" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer sevgi ( $f=12$ ) değeridir. Bu değeri sorumluluk ( $f=9$ ), yardımseverlik ( $f=6$ ), saygı ( $f=5$ ), dürüstlük ( $f=4$ ), dostluk ( $f=2$ ), adalet ve öz denetim ( $f=1$ ) takip etmektedir. Eserde sabır ve vatanseverlik değerlerine ait bulgu tespit edilememiştir.

Tablo 14.

*Osman Çeviksoy'un "Sevgiden Ötesi Var" Adlı Hikâyesinde Tespit Edilen On Kök Değerin Frekansları, Sayfa Numaraları ve Örnek İfadeler*

Değerler	$f$	Değerlerin yer aldığı sayfalar	Örnek ifadeler
adalet	-	-	-
dostluk	1	50	... <i>Bu ziyaretten sonra uzak köyde yaşamak kız için hayli kolaylaştı. Çünkü kızla çiçek arkadaş oldular. Çiçek, kızın yalnızlığını paylaştı, onu hiç yakınmadan dinledi. Bu yüzden kız çiçeği çok sevdi. Kız çiçeğe güvendi, ona "Yaren" adını verdi, (s.50).</i>
dürüstlük	2	50, 84,	... <i>Şehre indikçe postaya vermek üzere ona yazdığı mektupları önce Yaren'e okudu. Yaren, kızdan ne duyduysa sır bildi, sakladı. Yaren, öğretmen kızın sırdaşı oldu (s.50).</i>

öz denetim	1	117	... Çorum'un kenarında imar geçmemiş bir arsam vardı ama benim Çorum'a göçmek gibi bir fikrim yoktu. Köyde kalıp küçükbaş hayvancılık yapmakta kararlıydım (s.117).
sabır	2	35, 64,	... Daha az hareketli, daha az cesaretli, olacağı, kendine daha az zarar vereceği günleri sabırla bekliyorduk. (s.64).
sevgi	7	12, 21, 23, 30, 52, 54, 97, 128	... Cıvıvlerini yakalamak, zarar vermek isteyen yabancıların üzerine başını dik tutup kanatlarını bir tuhaf çırparak hışmla yürüdü. Gerçek bir anne hassasiyetiyle hepsini korudu. Uyku ve dinlenme zamanlarında hepsini kanatları altında toplayarak uyuttu, dinlendirdi (s.97).
saygı	-	-	-
sorumluluk	2	13, 83	... Çobanlıkta nelere dikkat etmemiz gerektiğini sıkı sıkıya anlatıyor, bazılarını uygulamalı olarak gösteriyordu Geçen yıl da bizi yanında götürmüş, hayvan çevirtirmiş, sınır bekletmiş, bu yıl olduğu gibi çobanlığın inceliklerini anlatmamıştı. Meğer farklı düşüncesi varmış. Bir süre sonra "Artık büyüyorsunuz. Yapabilirsiniz." deyip çobanlığı tamamen bize bırakıverdi (s.83).
vatanseverlik	-	-	-
yardıms severlik	11	13, 14, 21, 22, 26, 39, 73, 81, 91, 105, 106	... Okulumuz açılınca her aile kışlık yakacak olarak çocuk başına bir eşek yükü odun getirirdi. Ailenin okula giden tek çocuğu varsa bir yük, iki çocuğu varsa iki yük... Amcam Canavar'la bir yük getirip okula bırakmış ayrılırken "Hüseyin öğretmen'im, ikinci yükü yarın getireceğim!" demişti. (s.106).

Tablo 14'e göre Osman Çeviksoy'un "Sevgiden Ötesi Var" adlı hikâyesinde en fazla yer verilen kök değer yardıms severlik ( $f=11$ ) değeridir. Bu değeri sevgi ( $f=7$ ), dürüstlük, sabır ve sorumluluk ( $f=2$ ), dostluk ve öz denetim ( $f=1$ ) takip etmektedir. Eserde adalet, saygı ve vatanseverlik değerlerine ait bulgu tespit edilememiştir.

Tablo 15.

*Osman Çeviksoy'un Hikâyelerinde Tespit Edilen On Kök Değerin Toplam Frekansları*

Değerler	$f$	Değerler	$f$
sevgi	146	sabır	39
yardıms severlik	131	dostluk	38
saygı	102	dürüstlük	33
sorumluluk	94	vatanseverlik	20
öz denetim	46	adalet	17
Toplam		667	

Tablo 15'e göre Osman Çeviksoy'un hikâyelerinde en çok kullanılan kök değer sevgi ( $f=147$ ) olup onu yardıms severlik ( $f=131$ ), saygı ( $f=102$ ), sorumluluk ( $f=94$ ) ve

öz denetim ( $f=46$ ) değerleri, eserde en çok yer alan değerler olmuştur. Bunları sabır ( $f=39$ ), dostluk ( $f=38$ ), dürüstlük ( $f=33$ ), vatanseverlik ( $f=20$ ) ve adalet ( $f=17$ ) takip etmiştir.

### Tartışma

Değerler eğitimi son yıllarda üzerinde çok sayıda çalışmanın yapıldığı konulardan biridir. Bu çalışmalarda edebi eserlerin çoğunlukla Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan “değerler, on kök değer” bakımından incelendiği, okullarda değerler eğitimi üzerine gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirildiği ve değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların incelendiği görülmektedir. (Baş ve Beyhan, 2012; Kardaş, 2017; Batur ve Akdeniz, 2020). Bilimsel çalışmaların nicelik ve nitelik açısından artmasıyla birlikte değerler eğitime yönelik örgün ve yaygın eğitimdeki uygulamaların da benzer bir seyir takip edeceğini söylemek mümkün görülmektedir.

Osman Çeviksoy’un hikâyelerinin incelendiği bu çalışmada uygulanan yöntem ve izlenen yola benzer çalışmaların başka araştırmacılar tarafından da yapıldığı görülmektedir:

Akay (2018) tarafından yapılan bir araştırmada Ahmet Yılmaz Boyunağa’nın 19 çocuk romanı 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan on kök değer açısından incelenmiş ve eserlerde sırasıyla sorumluluk (511), sevgi (366), yardımseverlik (301), öz denetim (271), saygı (250), dostluk (244), dürüstlük (242), adalet (166), vatanseverlik (153) ve sabır (124) değerlerine ait bulgular tespit edilmiştir. Bulut (2021) tarafından yapılmıştır. Ayla Kutlu’nun Merhaba Sevgi adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelendiği çalışmada sevgi değeri (53), dürüstlük (43), yardımseverlik (24), sorumluluk (24) ve saygı (22) değeri, dostluk (10), sabır (9) ve öz denetim (7) değerine ait bulgular tespit edilmiştir. Adı geçen eserde en az geçenler kök değerler ise adalet (5) ve vatanseverlik (3) değerleri olmuştur.

Abdullatif ve Kırkkılıç (2021) tarafından yapılan bir araştırmada Yeşim Saygın Armutak’ın “Bataklığın Kıyısındaki Ev” adlı çocuk romanında sabır (8), yardımseverlik (8), sevgi (7), romanda en fazla işlenen değerler olup bu değerleri dostluk (3), dürüstlük (3), öz denetim (3), saygı (1), sorumluluk (1) ve adalet (1) değerleri takip etmiş olup eserde vatanseverlik değerine ise hiç rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Calp ve Kaplan (2021) tarafından yapılan bir araştırmada “Bir Şeftali Bin Şeftali” adlı öyküde sevgi, sabır, adalet, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk; “Sevgi Masalı” adlı öyküde adalet, dürüstlük, sevgi, sorumluluk, sabır; “Kel Güvercinci” de ise sevgi, adalet, yardımseverlik, sorumluluk, dürüstlük değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular sayısal olarak incelenen eserlerin hacmine göre değişmekle birlikte genel olarak sevgi, dürüstlük, yardımseverlik gibi değerlerin diğerlerine göre daha fazla yer aldığı; adalet, sabır, vatanseverlik ve sorumluluk gibi değerlerin daha az yer aldığı veya bazen hiç yer verilmeyen değerler olduğu

belirlenmiştir. Özbay ve Karakuş (2011) tarafından yapılan bir araştırmada “Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi” incelenmiş ve yüz doksan değer ifadesine ulaşılmıştır.

Ayrıca bu araştırmayla benzer doğrultuda yine çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan değerler eğitimi ile ilgili çalışmalarda da değerlerin eğitim öğretimdeki önemine değinilmiş, incelenen eserlerde bulunan değerlerin sıklık durumlarına ve eğitim öğretimdeki yerlerine (Mert vd., 2009; Bozkırlı, 2015; Türkan ve Dinç, 2018; Kurtoğlu, 2019) ilişkin bilgiler verilmiştir.

Osman Çeviksoy'un hikâyelerinin 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerlerinin tamamına ait bulguların yer verildiği, değerler eğitimi bakımından uygun niteliklere sahip eserler arasında yer aldığı incelenen diğer eserlerdeki benzer bulgulardan da hareketle söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Osman Çeviksoy'un hikâyelerinin değerler eğitimi ve 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer açısından incelendiği bu çalışmada Osman Çeviksoy'un hikâyelerinde en çok tespit edilen kök değer sevgi ( $f=147$ ) olup diğerleri sırasıyla yardımseverlik ( $f=131$ ), saygı ( $f=102$ ), sorumluluk ( $f=94$ ) ve öz denetim ( $f=46$ ), sabır ( $f=39$ ), dostluk ( $f=38$ ), dürüstlük ( $f=33$ ), vatanseverlik ( $f=20$ ) ve adalet ( $f=17$ ) değerleri olduğu görülmüştür.

İncelen eserlerde on kök değere ait bulgular ise şöyledir:

“Beyaz Yürüyüş” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer saygı ( $f=11$ ) değeridir. Bu değeri sorumluluk ( $f=10$ ), yardımseverlik ( $f=9$ ), sevgi ( $f=8$ ) ve dostluk ( $f=6$ ) takip etmektedir. Diğer değerlere ait bulgular ise dürüstlük ve öz denetim ( $f=3$ ), adalet, vatanseverlik ve sabır ( $f=1$ ) adet olarak tespit edilmiştir. “Tutuklu Yürek” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik ( $f=16$ ) değeridir. Bu değeri sevgi ( $f=15$ ), saygı ( $f=14$ ) sorumluluk ( $f=10$ ), öz denetim ( $f=9$ ), sabır ( $f=8$ ), dürüstlük ( $f=3$ ), dostluk ( $f=2$ ) takip etmektedir. Bu eserde adalet değerine ait bir bulgu rastlanmamıştır.

“Ağlamak Yasak” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer sevgi ( $f=11$ ) değeridir. Bu değeri saygı ( $f=5$ ), vatanseverlik ( $f=3$ ), sorumluluk ve yardımseverlik ( $f=2$ ), adalet ve öz denetim ( $f=1$ ) takip etmektedir. Bu eserde dostluk, dürüstlük ve sabır değerleri tespit edilememiştir. “Duvarın Öte Yanı” hikâyede en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik ( $f=5$ ) ve sorumluluk ( $f=5$ ) değeridir. Bu değeri sevgi ( $f=3$ ), sabır ( $f=2$ ), dürüstlük, öz denetim ve saygı ( $f=1$ ) takip etmektedir. Eserde adalet, dostluk ve vatanseverlik değerlerine ait bulgu tespit edilememiştir.

“Kar Yağar Gül Üstüne” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik ( $f=12$ ) ve sorumluluk ( $f=12$ ) değeridir. Bu değerleri sevgi ( $f=11$ ),

saygı (f=6), öz denetim (f=6), dostluk (f=4), sabır (f=3), dürüstlük ve adalet (f=2) takip etmektedir. “Derdimi Gül Eyledim” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer sevgi (f=10) değeridir. Bu değeri saygı (f=9), sorumluluk (f=7), dostluk (f=7), sabır (f=6), öz denetim (f=5), yardımseverlik (f=4), dürüstlük (f=3) ve vatanseverlik (f=2) takip etmektedir. Eserde adalet değerine ait bulgu tespit edilememiştir.

“Geriye Hüzün Kalır” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik (f=11) değeridir. Bu değerleri sorumluluk (f=10), sevgi (f=7), öz denetim (f=5) saygı (f=5), vatanseverlik (f=5), dostluk ve dürüstlük (f=4), sabır (f=2) ve adalet (f=1) takip etmektedir. “Sana Seni Anlatmak” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik (f=10) değeridir. Bu değerleri sabır (f=8), sevgi (f=7), vatanseverlik (f=6), öz denetim ve sorumluluk (f=4), dostluk (f=2) takip etmektedir. Eserde dürüstlük ve adalet değerlerine ilişkin bulgu tespit edilememiştir.

“Aklıma Yıldız Düştü” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer sevgi (f=27) ve yardımseverlik (f=23) değeridir. Bu değerleri saygı (f=11), sorumluluk (f=9), adalet ve dostluk (f=3), öz denetim ve sabır (f=2), vatanseverlik ve dürüstlük (f=1) takip etmektedir. “Karanlıkta Ses Gibi” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök saygı (f=19) değeridir. Bu değeri sevgi (f=14), yardımseverlik (f=14) sorumluluk (f=9), öz denetim (f=6), dürüstlük (f=4), dostluk (f=2), adalet ve sabır (f=1) takip etmektedir. Eserde vatanseverlik değerine ilişkin bulgu tespit edilememiştir.

“Seninle Bin Yıl” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer sevgi (f=10) değeridir. Bu değerleri saygı (f=3), sabır (f=3) ve dostluk (f=3), adalet ve sorumluluk (f=2), öz denetim, vatanseverlik ve yardımseverlik (f=1) takip etmektedir. Eserde dürüstlük değerine ilişkin bir bulgu tespit edilememiştir. “Böyle Bir Baba” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer sevgi (f=12) değeridir. Bu değeri sorumluluk (f=9), yardımseverlik (f=6), saygı (f=5), dürüstlük (f=4), dostluk (f=2), adalet ve öz denetim (f=1) takip etmektedir. Eserde sabır ve vatanseverlik değerlerine ait bulgu tespit edilememiştir.

“Yarın Diye Diye” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer saygı (f=8) değeridir. Bu değeri yardımseverlik (f=7), dürüstlük (f=6) ve adalet (f=5), sorumluluk (f=3), dostluk ve sabır (f=2), öz denetim ve vatanseverlik (f=1) takip etmektedir. “Sevgiden Ötesi Var” adlı hikâyede en fazla yer verilen kök değer yardımseverlik (f=11) değeridir. Bu değeri sevgi (f=7), dürüstlük, sabır ve sorumluluk (f=2), dostluk ve öz denetim (f=1) takip etmektedir. Eserde adalet, saygı ve vatanseverlik değerlerine ait bulgu tespit edilememiştir.

Buna göre on kök değer en sık yer verildiği eser Tutuklu Yürek (77) iken en az yer verildiği eser ise Duvarın Öte Yanı (16) adlı eser olmuştur. Diğer eserlerde ise sırasıyla Aklıma Yıldız Düştü (76), Karanlıkta Ses Gibi (69), Kar Yağar Gül Üstüne (56), Derdimi Gül Eyledim (52), Geriye Hüzün Kalır (50), Beyaz Yürüyüş (48), Böyle Bir Baba (39), Sana Seni Anlatmak (37), Yarın Diye Diye (32), Seninle Bir Yıl,

Ağlamak Yasak (22), Sevgiden Ötesi Var (21) on kök değerini ele alındığı görülmüştür.

Osman Çeviksoy'un incelenen hikâyeleri Türk kültür ve değerlerini örtük veya doğrudan işlemeyle, sade ve açık anlatımıyla özellikle ortaokul öğrencileri için tavsiye edilecek eserler arasında olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda Osman Çeviksoy'un hikâyeleri;

Dil ve anlatım, konu ve konuların işlenişi bakımından, deyim ve atasözü gibi Türkçenin zenginliklerini barındırması bakımından, öğrencilerde edebi zevk oluşturma ve okuma alışkanlığına destek olması bakımından incelenerek hangi sınıf ve yaş seviyesinde daha yararlı olacağı değerlendirilmeli, elde edilen verilerden hareketle tavsiye edilecek eserler arasına alınması önerilmektedir.

### Çıkar Çatışması ve Etik Kurallar

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

### Kaynakça

- Abdullatif, H. B., & Kırkkılıç, H. A. (2021). Yeşim Saygın Armutak'ın "bataklığın kıyısındaki ev" adlı çocuk romanının kök değerler açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 110-128.
- Akay, İ. (2018). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın çocuk romanlarında yer alan kök değerler. *Electronic Turkish Studies*, 13(28), 1-30.
- Akça, N. C. (2015). Osman Çeviksoy'un hikâyelerinde Almanya'daki birinci ve ikinci kuşak göçmen Türkler. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 11-24.
- Akkaş Baysal, E., & Hocaoğlu, N., (2019). Nitel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 218-268) içinde. Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü. (2.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Bağcı, M. (2019). *Osman Çeviksoy'un Hikâye ve Romanlarının Edebi İncelemesi*. (Tez No. 551536) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi- Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (24), 55-77.
- Batur, Z. & Akdeniz, T. (2020). Değerler eğitimiyle ilgili yapılan tezler üzerine bir inceleme: Türkçe eğitimi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13 (1) , 1-11.



- Bekçibaşı, G. O. (2017). *Osman Çeviksoy'un hikâyelerinde tema ve yapı*. (Tez No. 481816) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bozkırlı, K. Ç. (2015). *Kutadgu Bilig'deki eğitsel öğelerin tespiti ve bu öğelere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No. 394788) [Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bulgan, G. (2016). Osman Çeviksoy'un romanında Anadolu'nun iz: başıma dağlar düştü. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 99-113.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'merhaba sevgi' adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 248-272.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calp, M., & Kaplan, C. (2021). Samed Behrengi'nin sevgi masalı, bir şeftali bin şeftali ve kel güvercinci adlı öykülerinin kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s. 39-72.
- Çeviksoy, O. (2011), *Duvarın öte yanı*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Ağlamak yasak*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Geriye hüznün kalır*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Derdimi gül eyledim*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Beyaz yürüyüş*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Tutuklu yürek*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Kar yağar gül üstüne*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Sana seni anlatmak*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Aklıma yıldız düştü*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Karanlıkta ses gibi*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Ömrümüz gurbet*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2020). *Böyle bir baba*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2011), *Başıma dağlar düştü*. Akçağ Yayınları.
- Çeviksoy, O. (2022). *Sevgiden ötesi var*. Akçağ Yayınları.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Er, M. A. (2021). Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması. M. Turan ve E. Bozkurt (Eds.), *Karakter ve değerler eğitimi* (51-81) içinde. Eyüp Bozkurt Vizetek Yayıncılık.

- Gökçehan, S. (2014). *Osman Çeviksoy'un hikâyeciliği*. (Tez No. 357687) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kardaş M. N (2017). Değerleri tespit etmek amacıyla hazırlanmış yüksek lisans tezlerinde yer alan değerler üzerine bir inceleme. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(25), 55 - 82.
- Kaya, M. (2012). *Emine İşınsu'nun eserlerinde değerler eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*, (Tez No. 411795) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kirschenbaum, H. (1992). "A comprehensive model for values education and moral education". *The Phi Delta Kappan* 73(10), 771-76.
- Kurtoğlu, F. S. (2019). Kök değerler açısından Hacı Bektaş Veli'nin eserleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (89), 55-70.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden 20.05.2022 tarihinde alındı.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. ed.). Nobel Yayınları.
- Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E., & Akbaba, S. (2009). Orhun yazıtlarındaki toplumsal değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyi üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 2(9), 279-287.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. ed.). Pegem Akademi.
- Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. G. Ocak (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 217-272) içinde. Pegem Akademi.
- Ocak, İ., & Olur, B. (2019). Bilimsel araştırma süreci: giriş. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 90-116). Pegem Akademi.
- Özbay, M., & Karakuş, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (2. baskı). Tudem Yayın Grubu.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk edebiyatı* (3. baskı) Suna Yayınları.
- Tepealtı, B. (2018). *Osman Çeviksoy'un eserlerinde halk bilimi unsurlarının tespiti*. (Tez No. 522511) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi- Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tonga, N. (2008). "Hikâye" ye terminolojik bir yaklaşım". *Turkish Studies*, 3 (1), 371-379.

Türkan, Ç. Ç., & Dinç, A. (2018). Sara Gürbüz Özeren'in eserlerinde aktarılan değerler. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 321-339.

Türkçe Sözlük, (2022). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 21/03/2022 tarihinde alındı.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

In this study, Osman Çeviksoy's stories were examined in terms of ten root values and the importance of the stories was revealed in terms of root values. The material of the research in which the qualitative research method was used, Osman Çeviksoy's White Walk, Passionate Heart, No Crying, The Other Side of the Wall, Snow Falls on Roses, I Laughed My Trouble, Sadness Remains, Telling You About You, Mountains Have Fallen on My Head, Stars Have Fallen in My Mind, Tomorrow He composed the stories called "He Says", "Like a Voice in the Dark", "There's Such a Father" and "Beyond Love". In the study, the data were analyzed by document analysis technique and content analysis method, evaluated and interpreted in terms of frequency.

A short story is a short text that tells about real or near-real events. Stories that leave traces in the spirit world of children are very important in terms of being a literary genre that they meet after fairy tales, take their heroes as an example and even try to apply what they read to life. Arıcı (2018, p. 107) who states that the word "story" meaning "to imitate" is used instead of story today, states that the story has a history that goes back to Yunus Emre's poetry, but emphasizes that it does not meet the story in all aspects in terms of richness of meaning. Turkish folk tales have transferred our culture from generation to generation and brought it to the present day. In this respect, the role and importance of stories that have value in educating children is great. In addition, Sever (2015, p. 88) stated that children should be given qualified responsibilities starting from the primary school years in order to raise individuals who have acquired a literary culture, and that children's literature products play an important role in the process of raising individuals who question, discuss, respect science and art, balanced with cognitive and affective dimensions, and sensitive. states that it should be created on the basis of its role. Therefore, stories are important both in raising the new generation as literary and culturally competent and in teaching social norms to children.

In this study, which was carried out using the scanning model, the data were collected with the value analysis form prepared by the researcher and analyzed with the document analysis technique and content analysis method. Document analysis technique, which is an important data source in qualitative research, is to collect data based on previously created records and documents (January, 2019, p. 242). In this study, based on expert opinions, the codes given to the values were coded and checked by a field expert to ensure the reliability of the research. With the application of the formula proposed by Miles and Huberman (2019), the agreement between the

researchers was found to be 90%. Then the researcher continued to code the values in the rest of the work.

The most common root value in Osman Çeviksoy's story called "White Walk" is respect (f=11). This value is followed by responsibility (f=10), helpfulness (f=9), love (f=8) and friendship (f=6). In Osman Çeviksoy's story "Imprisoned Heart", the root value most frequently used is the value of benevolence (f=16). This value is followed by love (f=15), respect (f=14), responsibility (f=10), and self-control (f=9). The most common root value in Osman Çeviksoy's story "Crying Forbidden" is the value of love (f=11). This value is followed by respect (f=5) and patriotism (f=3). In Osman Çeviksoy's story "The Other Side of the Wall", the most common root values are benevolence (f=5) and responsibility (f=5). This value is followed by love (f=3) and patience (f=2). In Osman Çeviksoy's story "Kar Yağar Gül Üstüne", the most common root value is benevolence (f=12) and responsibility (f=12). These values are followed by love (f=11), respect (f=6) and self-control (f=6). In Osman Çeviksoy's story named "My Derdimi Gül Eydunya", the root value most frequently mentioned is the value of love (f=10). This value is followed by respect (f=9), responsibility (f=7), friendship (f=7) and patience (f=6). In Osman Çeviksoy's story "Geriye Sadness Remains", the root value most frequently used is the value of benevolence (f=11). These values are followed by responsibility (f=10), love (f=7), self-control (f=5), respect (f=5) and patriotism (f=5). The most common root value in Osman Çeviksoy's story "To Tell You About You" is benevolence (f=10). These values are followed by patience (f=8), love (f=7) and patriotism (f=6). In Osman Çeviksoy's story, "A Star Has Fallen on My Mind", the most common root value is love (f=27) and helpfulness (f=23). These values are followed by respect (f=11) and responsibility (f=9). In Osman Çeviksoy's story called "Voice in the Dark", the root value most frequently used is the value of respect (f=19). This value is followed by love (f=14), helpfulness (f=14), responsibility (f=9) and self-control (f=6). The most common root value in Osman Çeviksoy's story "Seninle Bin Yıl" is love (f=10). The most common root value in Osman Çeviksoy's story "Diye Tomorrow" is the value of respect (f=8). In Osman Çeviksoy's story called "Bülü Bir Baba", the most common root value is love (f=12). The most common root value in Osman Çeviksoy's story "Sevgiden Beyond Var" is benevolence (f=11). This value is followed by love (f=7). The most commonly used root value in Osman Çeviksoy's stories is love (f=147), and the values of benevolence (f=131), respect (f=102), responsibility (f=94) and self-control (f=46) are the most used in the work. There have been many values. These were followed by patience (f=39), friendship (f=38), honesty (f=33), patriotism (f=20), and justice (f=17).

Bağcı (2019) stated that Osman Çeviksoy followed a didactic path in his national and religious themes, that national, spiritual and cultural values are intertwined in his stories and novels, that he does not put one of these values at the center of his works and does not marginalize the other (2019). He emphasizes that there are elements that are like two sides of a coin that should stand side by side and complement each other.

# Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Afet Bilinci Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Okan Yetişensoy\*

Makale Geliş Tarihi: 22/07/2022

Makale Kabul Tarihi: 10/10/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1146938

## Öz


Bireylerin ve toplumun karşı karşıya olduğu potansiyel afet risklerini en aza indirmeye yönelik bilişsel, duyuşsal, psikomotor bilgi ve becerilere ilişkin farkındalık düzeyleri olarak tanımlanabilecek afet bilinci, erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken temel özelliklerden birisidir. Nitekim afet bilinci toplumların afetlere karşı direnç geliştirmesinde önemli bir bileşen rolü görmekte, afetlerin potansiyel risklerini azaltmaya katkı sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin afet bilinci düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Araştırma 1293 kişilik bir çalışma grubuyla yürütülmüş ve gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda 9.771 özdeğere sahip, toplam varyansın %54.284'ünü açıklayan, 18 maddelik tek boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Bu yapı gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmış, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması sonucunda da ölçeğin geçerliğini destekleyici sonuçlar alınmıştır. Ölçeğin cronbach alfa katsayısının ise .949 ile oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ölçeğin ortaokul öğrencilerinin afet bilinç düzeylerini belirleme noktasında geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiş ve ilgili sonuçlar mevcut alanyazını çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Afet bilinci, ortaokul öğrencileri, ölçek geliştirme

## The Validity and Reliability Study of the Disaster Awareness Scale for Secondary School Students

### Abstract

Disaster awareness, which can be defined as the awareness levels of cognitive, affective, psychomotor knowledge and skills necessary for individuals and society to minimize the potential disaster risks they face, is one of the basic features that should be acquired from an early age. Disaster awareness plays a vital component role in developing resistance against disasters and contributes to reducing the potential risks of disasters. This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine the disaster awareness levels of secondary school students. The research was carried out with a study group of 1293 students. As a result of the exploratory factor analysis, a one-dimensional structure of 18 items was reached, with an eigenvalue of 9.771 and explaining 54.284% of the total variance. This structure was confirmed by confirmatory factor analysis, and as a result of criterion-dependent validity study, positive results were obtained regarding the scale's validity. The Cronbach's alpha coefficient was found to be relatively high with .949. The findings showed that the scale was valid and

\* Arş. Gör. Dr., Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bayburt, Türkiye, ORCID: 0000-0002-6517-4840 

**Kaynak Gösterme:** Yetişensoy, O. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik afet bilinci ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1473-1496.

*reliable in determining the disaster awareness levels of middle school students, and the relevant results were discussed within the framework of the current literature.*

**Keywords:** *Disaster awareness, scale development, secondary school students*

## Giriş

Afetler toplumun tamamı veya belirli bir kesiminde fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara sebep olan, toplum hayatını ve insan faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyen, etkilenen toplumun baş etmede yetersiz kaldığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olayların sonucu olarak tanımlanmaktadır (AFAD, 2014). AFAD'ın ilgili tanımlamasında da işaret edildiği üzere afetler toplumun düzenli bir şekilde işleyişine zarar vermekte, fiziksel, sosyal ve ekonomik yönden oluşturduğu yıkımlar ile bireyde ve toplumda psikolojik açıdan derin izler bırakmaktadır (Zulch vd., 2012). Afetler önemli ölçüde karşı konulamaz doğa olayları olsa da birey ve toplum açısından oluşturduğu yıkımları sistematik şekilde kazandırılan afet bilinci ile en aza indirmek mümkündür. Nitekim bilinç, bir toplumun afetlere karşı dirençli hale getirilmesinin en önemli koşullarından birisidir (Clerveaux vd., 2010).

Afet bilinci basitçe, bireylerin ve toplumun karşı karşıya olduğu potansiyel afet risklerini en aza indirmeye yönelik bilişsel, duyuşsal, psikomotor bilgi ve becerilere ilişkin farkındalık düzeyleri olarak tanımlanabilir. Bu bilinç afet öncesi, karşılaşılması muhtemel afet risklerinin farkında olma ve afetlere yönelik gerekli hazırlığı yapma sorumluluklarını kapsadığı gibi, bireylerin afet sırasında kendisi ve çevresi için en sağlıklı kararları vermelerine, afet sonrasında ise gerekli iyileştirme çalışmalarında etkin olarak yer almalarına yönelik tutum ve farkındalıklarını kapsayan geniş bir süreci ifade etmektedir. Bu bakımdan afet bilinci kavramının salt duyuşsal bir kavramı ifade etmediği, gelişimi itibariyle kendi içerisinde bir takım bilişsel ve davranışsal süreçlerin varlığını gerektiren dinamik bir kavram olduğu söylenebilir. Afet bilincini ele alan çalışmalar incelendiğinde afet bilincinin güvenli yaşam kültürünün bir parçası olması gerektiğinin (Dölek, 2021) ve gençlerde afet bilinç kültürünün oluşturulmasının (Özen, 2020) vurgulandığı görülmektedir. Bununla beraber Afetlerden korunmak ya da onlardan gelebilecek zararları azaltmak adına etkili bir afet bilincine ihtiyaç duyulduğu (Tekin & Dikmenli, 2021), afet bakımından riskli bölgelerdeki öğrencilerde afetler konusunda bilinç oluşturulması gerektiği (Aksoy & Sözen 2014) gibi konuların da afet bilinci bağlamında sıklıkla dile getirildiği söylenebilir.

Alanyazını incelendiğinde afet bilinci (*Awareness*) ve afet hazırlığı/afetlere hazırlık (*preparedness*) kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu iki kavram çeşitli yönlerden ilişkili olsa da içerikleri itibariyle farklılık göstermektedir. Birleşmiş Milletler Afetlerin Azaltılması Uluslararası Stratejisine (UNISDR) (2009) göre afet hazırlığı kavramı *Hükümetler, profesyonel müdahale ve kurtarma kuruluşları, topluluklar ve bireyler tarafından muhtemel, yakın veya mevcut tehlike olaylarının etkilerini etkili bir şekilde tahmin etmek, bunlara müdahale etmek ve bunlardan kurtulmak için geliştirilen bilgi ve kapasite* olarak tanımlanmaktadır.

Bununla beraber afet hazırlığı, afet risklerinin analizini, erken uyarı sistemlerinin geliştirilmesini, acil durum planlaması, ekipman ve malzemelerin stoklanması, koordinasyon, tahliye ve halkı bilgilendirme aktivitelerini ve bütün bunlarla ilişkili eğitim ve saha tatbikatlarını kapsamaktadır (UNISDR, 2009). Bu noktada afet bilinci kavramının afete hazırlık kavramından farklılaştığı ve afetlere hazır oluşun ön koşullarından birisi olduğu söylenebilir.

Nitekim alanyazını incelendiğinde de çeşitli çalışmalarda afet bilinci ve afetlere hazırlık kavramları arasında yakın bir ilişki olduğu (Rogayan & Dollete, 2020; Rogayan vd., 2022) ve afet bilincinin afetlere hazır oluşu anlamlı ve pozitif olarak yordadığı ortaya koyulmuştur (Suryaratri vd., 2020). Teo vd. (2018) afet bilincinin afetlere hazır hale gelme ve afetlerin potansiyel etkilerini azaltmada kritik bir öneme sahip olduğunu vurgularken, Clerveaux ve arkadaşları (2010) bu bilincin toplumların afet direncini geliştirmede hayati bir rol oynadığına işaret etmiştir. Davis ve arkadaşları (2003) belirli bir politika ve program dahilinde gerçekleştirilecek afet bilinçlendirmesi çalışmalarının toplumların afetlere karşı daha dirençli bir hale gelmesine önemli yönde katkıları olacağını vurgularken. Uluslararası ölçekte afetlere dirençli toplumlar inşa etmeyi amaçlayan *Sendai Afet Risk Azaltma Çerçeve Planı (2015-2030)* içerisinde afet risklerini azaltma adına topluma bilinç aşılmasının önemi vurgulanmıştır (UNISDR, 2015).

Bütün bunlardan hareketle afet bilincinin gerek bireysel gerekse toplumsal düzeyde afetlere hazır olma ve nihayetinde de afetlere karşı dirençli bir toplum inşa etmede başat bir role sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan afet bilincinin erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması ve buna yönelik afet eğitimi süreçlerinin izlenmesinin de bir gereklilik olduğu düşünülebilir. Nitekim çocuklar gelişimsel özellikleri yönüyle yetişkinlere göre daha savunmasız olduklarından afetlerin potansiyel etkileriyle başa çıkma konusunda da dezavantajlıdır. Bununla beraber çocuklar Dünya genelinde afet durumlarında en çok risk altında bulunan gruplardan birisi olarak kabul edilmektedir (Peek, 2008).

Erken yaşlardan itibaren verilecek afet eğitiminin önemine dikkat çeken Davis ve arkadaşları (2003) çocukların coşkulu yapılarıyla öğrendiklerini başta ebeveynleri olmak üzere kademeli olarak toplumun tüm seviyelerine yayabileceklerine vurgu yapmıştır. Okullar ise bu bilinçlendirme sürecinin sürükleyici olma ve toplumların afetlere karşı dirençli hale getirmede merkezi bir rol oynayabilir. Nitekim okullarda izlenecek afet eğitimi programlarının öğrencilerin afet bilincinin artırılmasına olumlu yönde katkıları sunacağı alanyazınında sıklıkla dile getirilen bir konu olarak öne çıkmaktadır (Clerveaux vd., 2010; Kurita vd., 2006; Sözen, 2019; Zhang & Wang, 2022; Zhu & Zhang, 2017). Bununla beraber Türkiye Jeolojik, topoğrafik yapısı ve iklim özellikleri yönüyle doğal afetlerin sıklıkla yaşandığı bir ülkedir ve Türkiye'de depremler başta olmak üzere, sel, taşkın, orman yangını, heyelan gibi pek çok afet görülmektedir (Dölek, 2021). Buna karşın ülkemizde afet eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda afet riskleriyle mücadele adına önemli

yetersizlikler olduğu gözlenmiştir (Buluş Kırıkkaya, vd., 2011; Bulut, 2020; Özkazanç & Duman Yüksel, 2015; Özmen, 2006; Şahin, vd., 2018).

Bu çalışmalardan birisini gerçekleştiren İnal ve arkadaşları (2018) Türkiye’de ilk ve ortaöğretim düzeyinde yürütülen afet eğitimini uluslararası yeterlilikler açısından incelemiş ve çalışma sonucunda bu düzeylerde kullanılan eğitim müfredatının UNISDR tarafından gelişmekte olan ülkeler için beklenen eğitim müfredatı açısından yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur. Ülkemizde afet eğitimi adına var olan bu yetersizlikler ile ilkokul öğrencilerinin afet durumlarındaki en savunmasız gruplardan birisini oluşturduğu gerçeği (Zhu & Zhang, 2017) göz önünde bulundurulduğunda, erken dönemlerden itibaren çocukların mevcut afet bilinci düzeylerinin belirlenmesinin ve bu bilinci arttırmaya dönük sistematik afet eğitimi süreçlerinin izlenmesinin hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Alanyazını incelendiğinde lise ve üniversite düzeylerindeki bireylerin afet bilinciyle ilişkili özelliklerini belirlemeye yönelik çeşitli ölçme araçlarının olduğu (Dikmenli vd., 2018; Genç & Sözen, 2021, Lee & Kong, 2021), ancak ortaokul seviyesindeki çocukların afet bilinci düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme aracının geliştirilmediği görülmektedir. Bu noktada ilgili çalışmanın amacı ortaokul 5.,6.7. ve 8. sınıf öğrencilerinin afet bilinci düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir.

### **Yöntem**

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin afet bilinci düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme bireyin ölçülmesi amaçlanan özelliğini uyaracak uyarıcılar takımını ve bu uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma süreci ve işleminin adı olarak tanımlanabilir (Erkuş, 2019). İlgili araştırma kapsamında da geçerli ve güvenilir bir ölçek yapısına ulaşılması hedeflenmiş ve hedefe yönelik belirli adımlar izlenmiştir. Söz konusu adımlar ile adımlar kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara dair bilgiler çalışmanın devamında sunulmuştur.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir’in Odunpazarı ilçesine bağlı orta sosyo-ekonomik düzeydeki 8 farklı ortaokulda öğrenim gören 1293 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.



Tablo 1.  
*Çalışma Grubunun Özellikleri*

Açımlayıcı Faktör Analizi			Doğrulayıcı Faktör Analizi			Ölçüt Bağlantılı Geçerlik		
Değişkenler	Alt.Değ.	Sayı	Değişkenler	Alt.Değ.	Sayı	Değişkenler	Alt.Değ.	Sayı
Sınıf düzeyi	5	114	Sınıf düzeyi	5	92	Sınıf düzeyi	5	138
	6	95		6	98		6	158
	7	125		7	112		7	104
	8	87		8	78		8	92
Cinsiyet	Kız	214	Cinsiyet	Kız	198	Cinsiyet	Kız	274
	Erkek	207		Erkek	182		Erkek	218
<b>TOPLAM</b>		421			380			492

Tablo 1’de belirtildiği üzere araştırma kapsamında 1293 kişiden oluşan üç farklı alt çalışma grubuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ilk alt çalışma grubunu üç farklı okulda öğrenim gören 421 öğrenci oluşturmuştur ve ilgili gruptan elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ikinci alt çalışma grubunu iki farklı ortaokulda öğrenim gören 380 öğrenci oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt çalışma grubu ise 3 farklı ortaokulda öğrenim gören 492 öğrencidir ve bu gruptan elde edilen verilerle ölçeğin ölçüt bağlantılı geçerliği sınanmıştır.

### **Ölçme Aracı Taslağının Oluşturulması ve Veri Toplama Süreci**

Ölçek geliştirme sürecinde araştırmacıların temel dayanak noktası konuya ilişkin var olan kuramsal ve kavramsal çerçevedir (Seçer, 2015). Bu noktada ilk olarak kuramsal çerçevenin afet bilincine ilişkin nasıl bir yapı ortaya koyduğu belirlenmeye çalışılmış, titiz bir alanyazın taraması gerçekleştirilerek, konuya ilişkin akademik çalışmalar, benzer ölçek örnekleri, ulusal ve uluslararası düzeyde faaliyet gösteren kurumlarca yayınlanan bilimsel raporlar ile ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik hazırlanan afet eğitimi kaynakları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda kuramsal çerçevenin ortaokul düzeyinde afet bilincine ilişkin afet öncesi, afet sırası ve afet sonrası olmak üzere 3 boyutlu bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle ortaokul öğrencileriyle nitel bir çalışma gerçekleştirilmemiş ve alanyazımından hareketle madde yazım aşamasına geçilmiştir. Madde yazım aşamasında maddelerin kısa, açık ve anlaşılır, kuramsal çerçevenin ortaya koyduğu yapıya uygun olmasına dikkat edinilmiş, ayrıca maddelerin hedef kitlenin seviyesine ve ilköğretim düzeyinde verilen afet eğitiminin kapsamına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Bu noktada hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları ile ilgili derslerin öğretiminde halihazırda kullanılan ders ve çalışma kitapları incelenmiş, kitaplarda sağlanan

bilgiler, vurgulanan noktalar ile kullanılan dil dikkate alınmıştır. Böylece 17'si afet öncesi, 11'i afet sırası ve 12'si afet sonrasında ilişkin olmak üzere 42 maddelik ilk taslak form hazırlanmıştır. İlgili form uzman görüşü öncesi Türkçe eğitimi alanında görev yapmakta olan 2 öğretim üyesine gönderilmiş ve maddelerin dil ve anlatım yönünden açıklığı ile hedef kitleye uygunluğuna ilişkin görüş alınarak çeşitli madde köklerinde düzenlemeler yapılmıştır.

İlgili maddeler “gerekli”, “gerekli değil” ve “gerekli ancak düzeltilmeli/açıklama” bölümlerinden oluşan üç seçenekli bir dereceleme formuna aktarılmış ve yükseköğretim düzeyinde görev yapan 2 coğrafya eğitimcisi, 4 sosyal bilgiler eğitimcisi ve 2 sınıf eğitimcisi ile kendi alanlarında doktora eğitimine devam eden bir coğrafya öğretmeni ve iki sosyal bilgiler öğretmenine gönderilmiştir. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi aşamasında ise Lawshe'nin (1975) kapsam geçerlik ve kapsam indeksi formülü kullanılmıştır. 7 madde 11 uzmanın görüşünün alındığı bir değerlendirmede, minimum KGO değeri olan 0.59'dan (Adıgüzel, 2019) düşük KGO oranlarına sahip olduğu için ölçek formundan için çıkarılmıştır. Son olarak kalan 35 maddenin ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi hesaplanmış ve hesaplama sonucu 35 maddeye ilişkin KGI değeri  $0.84 > 0.67$  olarak bulunmuştur. Böylece kalan 35 maddenin tamamının ölçek formunda kullanılmasına karar verilmiştir. Veri toplama süreci öncesi ilgili formda yer alan maddeler iki sosyal bilgiler öğretmeni tarafından 5. ve 6. sınıf düzeylerinde iki sınıfta öğrencilerle paylaşılmış ve öğrencilerden maddelerin açık ve anlaşılabilir olduğuna ilişkin teyit alınmıştır.

Verilerin toplanması ise yüzyüze olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak gerekli etik kurul ve MEB izinlerinin alınmış ve ölçeğin 35 maddelik ilk haline ilişkin form Eskişehir'in Odunpazarı ilçesinde yer alan üç farklı ortaokulda öğrenim gören 438 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası ölçek formlarına ön kontrol yapılmış ve gelişigüzel işaretleme yaptığı belirlenen 17 ölçek formu analizlerden çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası oluşturulan 18 maddelik ölçek formu ise Eskişehir'in Odunpazarı ilçesinde yer alan iki farklı ortaokulda öğrenim gören 386 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası 6 ölçek formu gelişigüzel işaretleme yapıldığının belirlenmesi üzerine analizlerden çıkarılmış ve DFA işlemi 380 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. DFA sonrası ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği için ise Eskişehir'in Odunpazarı ilçesindeki 3 farklı ortaokuldan 510 öğrenciye ulaşılmıştır. Gelişigüzel işaretleme yapıldığı belirlenen 18 form analizlerden çıkarılmış, böylece 421'i AFA, 380'i DFA, 492'isi ölçüt bağıntılı geçerlik için olmak üzere toplamda 1293 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmacı ise veri toplama sürecinin büyük bölümünde bizzat yer almış, öğretmenlere ve öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılarak veri toplama sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyişini sağlanmaya çalışılmıştır.

## Verilerin Analizi

Bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği doğru olarak ölçebilmesi, söz konusu özelliğin tutarlı olarak ölçülmesiyle mümkündür. Güvenirliliğin önemli parametrelerinden birisi olan tutarlılığın elde edilemediği uygulamalarda ise geçerliğin yüksek olması beklenemez (Büyüköztürk vd., 2020). Bu noktada ilk aşamada verilere madde analizi uygulanmış ve maddelerin tutarlılığı incelenmiştir. Madde analizinin ardından ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde, açılımlı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. Bunun için ilk aşamada 421 kişilik örneklem üzerinden oluşturulan veri setinin AFA'ya uygunluğunun belirlenmesine yönelik Barlett testi ve Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümleri yapılmış, veri setinin ölçümlere uygunluğun belirlenmesinin ardından verilere açılımlı faktör analizi yöntemlerinden birisi olan temel bileşenler (*Principal components*) analizi uygulanmıştır.

AFA ile ortaya koyulan yapıyı test etmeye yönelik ise Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve GFI, AGFI, RMSEA, RMR gibi uyum değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca DFA ile ortaya koyulan yapının güvenirliliğinin belirlemeye yönelik ölçek formunun iki yarısı arasındaki korelasyona işaret eden yarıya bölme (split half) güvenirliliği ile Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile maddelerin silindiği durumda Cronbach Alfa değerlerinde meydana gelen değişimler kontrol edilmiştir. Bütün bunların yanında ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemeye yönelik korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Bunun için ilk olarak parametrik bir test olan Pearson momentler çarpım korelasyonunun hesaplanması düşünülmüş, bu amaçla Pearson momentler çarpım korelasyonunun koşullarından birisi olan çift yönlü normal dağılım (Can, 2019) sınanmıştır. Bunun noktada 492 katılımcının her iki ölçekten aldığı puanların basıklık-çarpıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Şencan'a (2005) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ve - 1 aralığında olması ile Kolmogorov-Smirnov testi sonucunun .05 düzeyinde anlamsız olması verilerin normal dağılım koşulunu sağladığını göstermektedir Gerçekleştirilen analizler sonucunda aralarındaki ilişki sorgulanacak iki değişken dizisinden birisi olan afet bilinci puanlarının normallik koşullarını sağlamadığı (Basıklık: 2.264, Çarpıklık: 1.459; Kolmogorov-Smirnov: .001) belirlenmiştir. Bu nedenle non-parametrik bir işlem olan Spearman sıra farkları korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizine yönelik işlemler IBM AMOS 25 üzerinden gerçekleştirilmiş, geriye kalan bütün analizlerde Statistical Package For The Social Sciences (SPSS) 28 kullanılmıştır.

## Bulgular

### Ön Madde Analizine ilişkin Bulgular

Ölçeğin 35 maddelik ilk formunun 421 kişilik bir katılımcı gruba uygulanmasının ardından her bir maddeye yönelik düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bu işlemde madde toplam korelasyon değerlerinin .30 üstü olması

maddenin toplam ile ilişkisinin bir göstergesi olarak kabul edilir ve güvenilir bir ölçekte tüm maddeler toplam ile ilişkili olmalıdır (Field, 2009). Bu nedenle madde korelasyon değeri .30 altında olduğu belirlenen 16 (.295), 20 (.257) ve 21. (-.031) maddeler analizlerden çıkarılmıştır. Kalan 32 maddeye ilişkin düzeltilmiş toplam korelasyon değerleri ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Maddelere İlişkin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri*

Madde	Madde toplam korelasyon değeri	Madde	Madde toplam korelasyon değeri
M1	,633	M18	,739
M2	,597	M19	,752
M3	,362	M22	,730
M4	,565	M23	,573
M5	,533	M24	,688
M6	,496	M25	,723
M7	,667	M26	,667
M8	,528	M27	,751
M9	,660	M28	,600
M10	,648	M29	,728
M11	,575	M30	,512
M12	,779	M31	,473
M13	,707	M32	,500
M14	,739	M33	,737
M15	,651	M34	,766
M17	,725	M35	,674

Tablo 2’de yer alan maddeler incelendiğinde, maddelere ilişkin düzeltilmiş toplam madde korelasyon değerlerinin .36 ile .78 arasında değişim gösterdiği ve maddelerin genel olarak .60 ve .70 değerleri etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu ise kalan maddelerin kendi içerisinde büyük ölçüde tutarlı bir yapı gösterdiğinin göstergesi olarak kabul edilmiş ve 32 madde ile açımlayıcı faktör analizi aşamasına geçilmiştir.

**Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

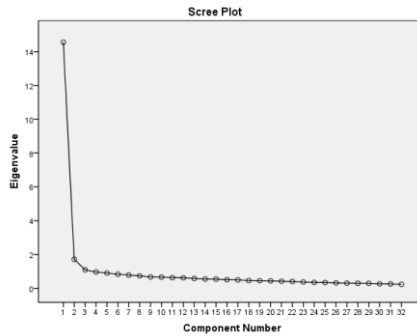
Ön madde analizi sonrası geliştirilmesi planlanan afet bilinci ölçeğinin yapı geçerliğini sınamaya yönelik açımlayıcı faktör analizi yöntemlerinden birisi olan temel bileşenler (*Principal components*) analizi yapılmıştır. Bu analiz yönteminde amaç değişken sayısını azaltarak en az sayıda maddeyle en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracı geliştirmektedir (Can, 2019). Bu noktada ilk olarak veri setinin faktör analizine uygunluğunu belirlenmesi amaçlanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirme ise kullanılabilecek iki istatistiksel ölçüm bulunmaktadır. Bunlar Barlett testi ve Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümleridir. Verilerin faktör analizine uygun kabul edilebilmesi için Barlett testinin .05 düzeyinde anlamlı olması ve KMO endeksinin de en az .6 olması önerilmektedir (Pallant, 2017). 421 kişilik örneklem üzerinden oluşturulan veri setine ilişkin KMO katsayısı ile Barlett küresellik testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo. 3.

*KMO ve Barlett Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.973
Barlett Testi	$\chi^2$	7659.534
	sd	496
	p	.000

Tablo 3'te yer alan değerler incelendiğinde veri setinin örneklem büyüklüğünün yeterliliğini yansıtan KMO katsayısının .973 ile mükemmel düzeyde (Hutcheson & Sofroniou, 1999) olduğu görülmektedir. Bununla beraber Barlett Küresellik testi anlamlılık değerinin ise .000 olduğu ve veri setinin çok değişkenli normal dağılım koşulunu sağladığı belirlenmiştir. Veri setinin AFA'ya uygunluğunun belirlenmesinin ardından AFA sürecine geçilmiş ve her bir maddenin sahip olması beklenen minimum faktör yükü olan .32 değeri (Seçer, 2015) analiz için kesişim noktası olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen AFA sonrası ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde çizgi grafiği incelenmiş, faktörlerin özdeğerleri, açıkladığı toplam varyanslar, maddelerin önerilen faktörler altındaki dağılımları ile sahip oldukları faktör yükleri dikkate alınmıştır. Bu noktada ilk aşamada incelenen çizgi grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.

**Şekil 1.** Çizgi grafiği

Şekil 1.'de yer alan çizgi grafiği incelendiğinde grafikte yer alan yatay çizginin ikinci faktörden sonra bir plato oluşturduğu görülmektedir. Bu durum ise ölçeğin 2 faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini düşündürmektedir. Ancak çizgi grafiğinin yorumlanması çoğu zaman öznel bir değerlendirme ile sonuçlanmaktadır. Bununla beraber aynı çizgi grafiği farklı araştırmacılarca farklı şekilde yorumlanabilmektedir (Watkins, 2021). Bundan hareketle faktör sayısının belirlenmesinde, veri setinin ortaya koyduğu özdeğer ile açıklanan toplam varyanslar da incelenmiştir. AFA sonucu ortaya çıkan öz değerler ile faktörlerin açıkladığı toplam varyanslar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.  
*Varyans Özdeğerleri ve Varyans Yüzdeleri*

Faktörler	Özdeğerler	Açıklanan varyans %	Kümülatif Varyans %
1	14.558	45.493	45.493
2	1.715	5.361	50.853
3	1.089	3.402	54.255

Tablo 4 dikkate alındığında, öz değeri 1’den büyük olan 3 faktör olduğu ve bu faktörlerin toplamının varyansın %54.255’ini açıkladığı görülmektedir. Büyüköztürk (2020) birinci faktörün açıkladığı varyansın dikkate değer olması, birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün öz değerinden 3 kat fazla olması gibi durumların ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtları arasında sayılabileceğini belirtmektedir. Sosyal bilimlerde ise ölçek maddelerinin, toplam varyansı %40 ile %60 arasında bir oranla açıklaması beklenmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu noktada birinci faktörün 45.493 ile dikkate değer bir varyansı açıkladığı, birinci faktöre ait özdeğerin ise ikinci faktöre ait özdeğerin 8 katından fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ölçeğin tek boyut olabileceğine dair kanıyı güçlendirmiş ancak nihai kararı vermede AFA ile ortaya çıkan faktörler ile maddelerin bu faktörlere dağılımlarının incelenmesi kararlaştırılmıştır. Bu noktada AFA sonucu ortaya çıkan faktörler ile maddelerin faktör yükleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.  
*Maddelerin Faktörlere Dağılımı*

Madde	Fak.1	Fak.2	Fak.3	Madde	Fak.1	Fak.2	Fak.3
M1	.657			M18	.770		
M2	.617		.411	M19	.780		
M3	.391			M22	.761		
M4	.592			M23	.593	.428	
M5	.560		.390	M24	.719		
M6	.517		.402	M25	.752		
M7	.693			M26	.691		
M8	.552			M27	.777		
M9	.693			M28	.624		
M10	.674			M29	.752		
M11	.607			M30	.531	.546	
M12	.805			M31	.492	.422	
M13	.734			M32	.521	.581	
M14	.770			M33	.764		
M15	.685			M34	.794		
M17	.758			M35	.700		

Tablo 5 incelendiğinde 32 maddenin 30’unun binişiklik olmaksızın birinci faktör altında, en yüksek yük değerleri etrafında sıralandığı görülmektedir. Bununla beraber 7 maddenin de birinci faktörün yanında diğer 2 faktöre yük verdiği belirlenmiştir. Buna göre Faktör 2 altında dört ve Faktör 3 altında üç madde bulunmaktadır. Bu noktada ilgili maddeler ortaya koyduğu boyutlar kapsamında incelenmiş ve ilgili

faktörler altında yer alan maddelerin kendi içerisinde aynı boyutu ölçen bir örüntü ortaya koyamadığı görülmüştür. Örneğin Faktör 2'ye yük veren 23. ve 32. maddeler afet öncesi, 30. madde afet sonrası, 31. madde ise afet sırasına aittir. Benzer durum faktör 3 altında yer alan maddelerde de görülmüştür.

Bu durum ölçeğin güçlü bir şekilde tek boyut ortaya koyduğunun göstergesi olarak kabul edilmiş, bununla beraber ölçekte yer alan maddelerin birinci faktör yük değerlerinin oldukça yüksek olması, birinci faktörün açıkladığı varyansın %45.493 ile dikkate değer olması, birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün öz değerinden 8 kat fazla olması gibi durumlar da ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtları (Büyüköztürk, 2020) arasında sayılmış ve ölçeğin keskin şekilde tek bir faktör ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu noktada ölçeğin yapılandırılmasına tek bir boyut üzerinden devam edinilmesi ve öğrencilerin ortaokul düzeyinde olmasından hareketle mümkün olduğunca az madde ile ilgili yapının en doğru şekilde ölçülmesi kararlaştırılmıştır. Bu amaçla sırasıyla yüksek ve mükemmel faktör yükleri olarak sınıflandırılan .6-7 ile .7 ve üstü faktör yüklerine (Gürbüz & Şahin, 2018) öncelik verilerek güçlü maddelerden oluşacak ve kapsamı en doğru şekilde ölçecek bir yapıya ulaşılması hedeflenmiştir.

Birinci faktör dışına daha yüksek faktör yükü veren 30 ve 32. maddelerden başlamak üzere daha düşük faktör yüklerine sahip maddeler teker teker analizlerden çıkarılarak ölçümler tekrarlanmış ve 9.771 özdeğere sahip, toplam varyansın %54.284'ini açıklayan 18 maddelik afet bilinci ölçeğine son hali verilmiştir. 18 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılığını yansıtan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .949 ile oldukça yüksek bulunmuştur (Özdamar, 2004). 18 maddelik ölçeğin sahip olduğu maddeler ile maddelere ait faktör yükleri ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası Ölçek Maddeleri*

Madde No	Yeni Madde No	Madde	Faktör Yükleri
34	1	Doğayı ve ormanları koruyarak birçok afetin önüne geçebileceğimize inanıyorum.	.813
13	2	Orman yangınına yol açabilecek insan kaynaklı 2 hata söyleyebilirim	.737
24	3	Bir afetten sonra aileme güvende olduğumu söylemem gerektiğini düşünüyorum	.737
27	4	Bir afet sırasında panik yapmanın yanlış kararlar vermemize neden olacağını bilincindeyim.	.788
14	5	Sel sırasında su kaplı yollardan geçmeye çalışmanın bir hata olduğunun farkındayım	.787
9	6	Afetlere hazırlanma da ilkyardım eğitiminin önemli olduğunu düşünüyorum.	.702
18	7	Bir deprem sonrası tehlike geçinceye kadar binaya geri dönülmemesi gerektiğinin bilincindeyim	.783
12	8	Afet sonrası yetkililerin uyarı ve talimatlarına uymanın önemli olduğunu düşünüyorum.	.814
2	9	Yaşadığım yerde ne gibi afetlerle karşılaşabileceğimin farkındayım	.601
15	10	Bir afet sonrası acil telefon hatlarını gereksiz yere meşgul etmemem gerektiğinin bilincindeyim.	.699

Tablo 6.

*Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası Ölçek Maddeleri (Devamı)*

Madde No	Yeni Madde No	Madde	Faktör Yükleri
35	11	Kuraklığın olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik yapılması gerekenlerin farkındayım.	.703
26	12	Bir deprem sırasında evin hangi bölgelerinden uzak durmam gerektiğini söyleyebilirim	.687
25	13	Afet sırasında olanaklar dâhilinde hayvanların kurtarılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.	.767
33	14	Afet sonrası gerektiği yerde arama kurtarma ekiplerine destek olmamız gerektiğinin farkındayım.	.781
23	15	Heyelanların etkilerini azaltmak için neler yapılması gerektiğini anlatabilirim.	.580
1	16	Bir deprem çantasına neler koyulması gerektiğini söyleyebilirim.	.652
19	17	Afet sonrası yardıma ihtiyaç duyabilecek insanlara destek olmam gerektiğini düşünüyorum.	.797
22	18	Bir fırtına sırasında yükseklerden üstüme düşebilecek nesnelere karşı dikkatli olmam gerektiğinin farkındayım.	.778
Özdeğer:		9.771	
Açıklanan Toplam Varyans:		54.284	

**Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin Bulgular**

Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya koyulan yapının geçerliğini sınamaya yönelik doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiş ve GFI, RMSEA, RMR gibi çeşitli uyum değerleri hesaplanmıştır. Belirlenen uyum değerleri alanyazınında yer alan (Seçer, 2015; Gürbüz, 2021) değer aralıkları referans alınarak yorumlanmıştır. Uyum iyiliği değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

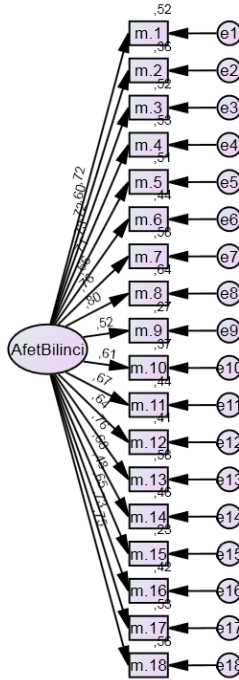
*Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonrası Uyum Değerleri*

Uyum İndeksleri	Afet Bilinci Ölçeği’ nin Uyum Değerleri	Sonuç
$\chi^2/ df$	2.081	Mükemmel uyum
GFI	.924	Mükemmel uyum
AGFI	.903	Mükemmel uyum
IFI	.958	Mükemmel uyum
CFI	.958	Mükemmel uyum
RMR	.056	Kabul edilebilir uyum
NFI	.922	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	.053	Kabul edilebilir uyum

Tablo 7 de yer alan uyum değerleri incelendiğinde analizler neticesinde mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerlerine ulaşıldığı görülmektedir. Buna göre  $\chi^2/ df$ , GFI, AGFI, IFI, CFI değerleri mükemmel uyuma sahipken, RMR, NFI ve RMSEA değerleri kabul edilebilir bir uyum göstermektedir. Bütün bu sonuçlar ise



ölçeğin AFA ile ortaya koyulan yapısının doğrulandığını göstermektedir. Modele ilişkin yapı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Afet bilinci ölçeğine ilişkin model

Şekil 2’de DFA sonrası standardize edilen madde yüklerine ilişkin değerler yer almaktadır. Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde ölçekte yer alan 18 maddenin 16’sının yüksek ve mükemmel faktör yükleri olarak sınıflandırılan .6-7 ile .7 ve üstü faktör yüklerine (Gürbüz ve Şahin, 2018) sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin DFA sonucu ortaya koyduğu uyum iyiliği değerleri de yapının geçerliğin sağlanma noktasında yeterli görülmüştür. Bu nedenle model üzerinde herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmemiştir.

### Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Doğrulamalı faktör analizi sonrası ölçeğin güvenirliliğini belirlemeye yönelik çeşitli analizler yürütülmüştür. Field (2009) ölçek formlarının güvenirliliğini belirlemede ölçek formunun iki yarısı arasındaki korelasyona işaret eden yarıya bölme (split half) güvenirliliği ile cronbach alfa katsayısına bakılmasını önermiş, ölçekteki her bir maddeye ilişkin düzeltilmiş toplam madde korelasyonları ile maddenin ölçek formundan çıkarıldığı durumda cronbach alfa değerinde meydana gelen değişmelerin ölçeğin güvenirliliğinin göstergelerinden olduğunu vurgulamıştır. Buna göre güvenilir bir ölçekte tüm maddelerin toplam ile en az .30 düzeyinde ilişkili olması

beklenmektedir. Ayrıca bir maddenin silinmesi cronbach alfa'yı yükseltiyorsa bu maddenin düşük güvenirlilikte olduğunun bir işareti olarak değerlendirilebilir (Field, 2009). Bu noktada geliştirilen afet bilinci ölçeğinin güvenirliliğini ortada koymaya yönelik Cronbach Alfa ve Split Half değerleri ile düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış, ayrıca maddenin çıkarıldığı durumda cronbach alfa'da meydana gelebilecek değişiklikler kontrol edilmiştir. İlgili ölçümlere dair bulgular ise Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.  
*Ölçeğin Güvenirlilik Değerleri*

Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiği durumda Cronbach Alfa Değeri	Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiği durumda Cronbach Alfa Değeri
1	.780	.945	10	.654	.947
2	.701	.946	11	.665	.947
3	.697	.946	12	.650	.947
4	.753	.945	13	.730	.946
5	.750	.945	14	.746	.945
6	.658	.947	15	.541	.949
7	.744	.945	16	.613	.948
8	.780	.945	17	.762	.945
9	.561	.949	18	.741	.945

Cronbach Alfa Değeri: .949  
Split Half Değeri: .946

Tablo 8'de yer alan veriler incelendiğinde testin iç tutarlılığını yansıtan cronbach alfa katsayısının .949, split half güvenirlilik katsayısı ise .946 değeri ile oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bununla beraber ölçekte yer alan her bir maddenin ölçeğin geneli ile olan uyumunu gösteren düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının da yeterli düzeyde (>.30) olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçekten madde çıkarıldığında ölçeğin geneline ait Cronbach alfa değerinde herhangi bir azalma olmamaktadır. Bu ise ölçekte yer alan hiçbir maddenin ölçeğin güvenirliliğini olumsuz yönde etkilemediğini göstermektedir.

### **Ölçeğin Ölçüt Bağımlı Geçerliğine ilişkin Bulgular**

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğinin incelenmesinde Kılıç ve Kan (2020) tarafından geliştirilen Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Afetler ile çevre sorunları arasında var olan çift yönlü arttırıcı etki (Tran vd., 2009) ilgili ölçeğin seçiminde etkili olmuş ve iki ölçek arasındaki pozitif yönlü ilişkinin ölçeğinin geçerliğine kanıt sunacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda iki ölçek formu 492 kişilik

bir öğrenci grubuna uygulanmış ve uygulama sonrası iki ölçek arasındaki korelasyon incelenmiştir. İlgili korelasyon sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.  
*Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Sonuçları*

		Bilişsel bileşen	Davranışsal Bileşen	Olumlu duyuşsal bileşen	Olumsuz Duyuşsal bileşen	Genel tutum
	R	.835**	.831**	.861**	-.386**	.667**
Afet	P	.000	.000	.000	.000	.000
Bilinci	N	492	492	492	492	492

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin afet bilinci düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik tutumlarının bilişsel ve davranışsal ve olumlu duyuşsal bileşen boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlenmektedir. Büyüköztürk (2017)’e göre korelasyon katsayısının 0.00-0.30 arasında olması düşük; 0.30-0.70 arasında olmasının orta; 0.70-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir. Bundan hareketle çevre sorunlarına yönelik olumlu tutumları konu edinen alt boyutlar ile afet bilinci arasında var olduğu belirlenen pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin de yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşın tamamen negatif tutumlara işaret eden olumsuz duyuşsal bileşen boyutu ile afet bilinci düzeyi arasında negatif yönde, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin genel tutumları ile afet bilinç düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu iki değişken arasında orta düzeyli, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ise alanyazımında da işaret edilen çift yönlü pozitif etkiyi doğrulamaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin afet bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik, 18 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. 9.771 özdeğere sahip tek faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans ise 54.284 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde ölçek maddelerinin, toplam varyansı %40 ile %60 arasında bir oranla açıklaması gerektiği (Tavşancıl, 2010) göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin açıkladığı toplam varyansın yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Bununla beraber AFA sonucu ortaya koyulan yapıyı test etmeye yönelik gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da modifikasyon gereksiz gerekli uyum değerlerine ulaşıldığı gözlenmiştir. Bu sonuç da ölçeğin AFA ile ortaya koyulan yapısını doğrulamaktadır.

Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması sonucunda çevre sorunlarına yönelik genel tutum ile afet bilinci arasında pozitif yönde, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki

bulgulanmıştır. Alanyazını incelendiğinde çevre sorunlarının, afetlerin hem itici gücü hem de bir sonucu olarak değerlendirildiği ve bu iki değişkenin birbirini pozitif olarak etkilediği görülmektedir (UNDRR, t.y.). Çevresel sorunların çeşitli afetleri tetiklediğine dikkat çeken Akay (2019) önemli bir çevresel sorun olan iklim değişikliği ile ekstrem hava olayları, çölleşme, okyanus asitlenmesi, buzulların erimesi gibi pek çok afetin de ivme kazandığına işaret etmektedir. Dölek de (2021) benzer şekilde bataklıkların kurutulması ile sellerin, bitki örtüsünün yok edilmesi ile toprak kaymalarının arttığını ifade etmektedir. Bununla birlikte afetler de oluşturduğu tahribatlar yönüyle sayısız çevresel sorunu beraberinde getirmektedir (NIDM, 2014). Orman yangınları ile orman ekosistemleri ve yaban hayatında meydana gelen bozulmalar, sel altında kalan sanayi sitelerinden çıkan kirli suların ve kimyasal atıkların yeraltı sularına ve su havzalarına karışması, depremlerle beraber oluşması muhtemel endüstriyel gaz sızıntıları (Srinivas & Nakagawa, 2008) gibi olaylar da afetlerin oluşturduğu çevresel sorunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu noktada aralarında pozitif yönde bir ilişki olduğu alanyazınca doğrulanan afet ve çevre sorunu olgularına yönelik olumlu özellikleri konu edinen iki ölçek arasında da pozitif yönde bir ilişkinin ortaya koyulmasının, ölçeğin geçerliğine kanıt oluşturma noktasında faydalı olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında afet öncesi, afet sırası, afet sonrası olmak üzere üç boyutlu bir yapıya ulaşılması hedeflenmesine rağmen tek boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Beklenen çok boyutlu yapının ortaya koyulamaması ise düşük sınıf düzeylerinin de etkisiyle ortaokul öğrencilerin zihninde, afet bilincinin tüm boyutlarıyla yerleşemediğini düşündürmektedir. Buna karşın çalışma ile ulaşılan tek boyutlu yapının ortaokullarda yürütülecek afet bilinçlenmesi projelerine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Örneğin AFAD'ın "*Afete Hazır Türkiye Bilinçlendirme Projesi*" ile toplumda afetlere ilişkin farkındalık yaratılması ve ülke genelinde afet bilinci eğitimlerinin standart hale getirmesi gibi hedeflere ulaşılması amaçlanmaktadır İlgili projenin önemli uygulama sağlarından birisini ise okullar oluşturmaktadır (AFAD, 2020). Bu noktada ilgili ölçeğin de benzer projeler dahilinde ortaokullar düzeyinde yürütülecek bilinçlendirme süreçlerine, özellikle ihtiyaç analizi boyutunda katkı sunabileceği düşünülmektedir. Nitekim öğrencilerin afet bilinç düzeylerine ilişkin var olan durumun tespit edilerek, eksikliklerin belirlenmesi, gerekli iyileştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesinin ön koşullarından birisi olarak görülebilir.

Ölçeğin nihai formunda yer alan 18 madde içerdiği afet türleri bağlamında değerlendirildiğinde, 18 maddelik ölçek formu içerisinde deprem, heyelan, sel, kuraklık, fırtına, orman yangını gibi farklı doğal afet türlerine yer verildiği görülmektedir. Türkiye'nin söz konusu afetlerin sıklıkla yaşandığı bir coğrafyada yer aldığı (Akay, 2019) göz önünde bulundurulduğunda ölçek maddelerinin hitap ettiği kültürün coğrafi şartlarına uygunluk gösterdiği düşünülebilir. Bununla beraber, bu afet türleri içerisinde en sık değinilen afet türü deprem olmuştur. Buna göre 18 maddenin 3 tanesinin doğrudan deprem ile ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin "*M16 Bir deprem çantasına neler koyulması gerektiğini söyleyebilirim*" maddesi ile

depreme hazırlık süreçlerine değinilirken, “M12 Bir deprem sırasında evin hangi bölgelerinden uzak durmam gerektiğini söyleyebilirim” maddesi ile deprem sırasında dikkat edilecek hususlara ilişkin farkındalığa değinilmiş, “M7 Bir deprem sonrası tehlike geçinceye kadar binaya geri dönülmemesi gerektiğinin bilincindeyim” maddesiyle de deprem sonrasına ilişkin farkındalığın ölçülmesi amaçlanmıştır. Depremler bakımından Dünya’nın “yüksek riskli” olarak nitelendirilen bir bölgesinde bulunan Türkiye, Dünya karasal büyüklüğünün yalnızca yüzde 0,5’ini kapsıyor olsa da Dünya genelinde 1900’den günümüze meydana gelen büyük depremler bakımından 77 deprem ile dördüncü sırada yer almaktadır. Bununla beraber Türkiye’de ortalama olarak beş yılda bir geniş çapta can ve mal kaybına yol açan bir deprem yaşanmaktadır (AFAD, 2018). Bütün bu verilerden hareketle ölçeğin nihai formunda yer alan maddeler içerisinde deprem ile ilişkili birden fazla maddeye yer verilmesinin de ölçeğin hitap ettiği kültürün bulunduğu coğrafyanın şartları açısından olumlu olduğu düşünülebilir.

Bununla beraber AFAD’ın 2018 tarihli bir raporunda da afetler söz konusu olduğunda önceliğin artık “yaşandıktan sonra ne yapılabilir?” sorusu olmadığı belirtilmiş gerek dünya çapında gerekse yerel ölçekte afetlerle mücadelede “Risk azaltma” eyleminin öncelik haline geldiği belirtilmiştir (AFAD, 2018). Bu doğrultuda ölçek maddeleri incelendiğinde de “M11. Kuraklığın olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik yapılması gerekenlerin farkındayım”, “M15. Heyelanların etkilerini azaltmak için neler yapılması gerektiğini anlatabilirim” gibi afet riskini azaltmaya yönelik maddelere yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin de içerdiği çeşitli maddeler yönüyle küresel çapta önem kazanan afet riskini azaltma eylemiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca günümüzde ilk yardım ve sağlık eğitimi de afet bilincinin önemli bileşenlerinden birisi olarak öne çıkmaktadır. Williams (2021) afet yönetiminde ilk yardımın önemine dikkat çekmiş ve ilk yardımcı öğrenmenin afetlerle başa çıkmanın ön koşullarından birisi olduğuna dikkat çekmiştir. Bu noktada, “M6. Afetlere hazırlanma da ilkyardım eğitiminin önemli olduğunu düşünüyorum” maddesinin de ölçeğin geçerliğine katkı sağladığı düşünülebilir. Bütün bunların yanında afet durumlarında bireyden yalnızca kendisine değil, aynı zamanda ihtiyaç durumunda olan kişilere de yardım etmesi beklenmektedir (Tada vd., 2022). Bu doğrultuda ölçekte, olanaklar dahilinde hayvanların kurtarılmasına, arama kurtarma ekiplerine ve yardıma ihtiyaç duyabilecek insanlara yardım edilmesine yönelik maddelere yer verilmesinin de olumlu olduğu düşünülebilir.

Ölçeğin son halinde yer alan maddeler büyük ölçüde doğal afet türlerine değinse de afet riskini arttıran insan faaliyetlerine dikkat çeken maddeler de bulunmaktadır. Nitekim son yıllarda insan kaynaklı yanlış uygulamaların deprem, sel, toprak kayması, çığ, orman yangını pek çok afetin oluşumunda tetikleyici bir rol üstlendiği bilinen bir gerçektir (Nita, 2021) ve ölçekte yer alan “M1. Doğayı ve ormanları koruyarak birçok afetin önüne geçebileceğimize inanıyorum” ve “M2. Orman yangınına yol açabilecek insan kaynaklı 2 hata söyleyebilirim” gibi maddelerin de

afetlerin oluşumunda insan faktörünün etkisine işaret etmesi bakımından önemli olduğu düşünülebilir.

Bütün bunların yanında ölçeğin içerdiği afet türleri bakımından da belirli sınırlamalara sahip olduğu da söylenebilir. Örneğin ölçekte AFAD (2022) tarafından jeolojik afet olarak sınıflandırılan deprem ve heyelan, iklimik afet sınıfında yer alan fırtına ve kuraklık; iklimik ve aynı zamanda biyolojik afet olarak değerlendirilen orman yangınları olsa da sosyal afet olarak nitelendirilen savaş, terör saldırısı, göç; teknolojik afet olarak nitelendirilen sanayi ve ulaşım kazaları, biyolojik, nükleer ve kimyasal kazalar gibi afet türleriyle ilişkili maddeler yer almamaktadır. Ancak ölçeğin hitap ettiği hedef kitlenin ortaokul öğrencileri olması ve ortaokul öğrencilere verilen afet eğitiminin genel olarak deprem, heyelan, orman yangını gibi doğa kaynaklı afetlere odaklanması ölçeğin kapsayıcılığı bakımından yeterli bir düzeyde olduğunu düşündürmektedir. Bununla beraber ölçekte yer alan bazı maddelerin yapısı itibarıyla afetlerin oluşumunda insan faktörüne işaret etmesi, ölçeğin insan faktörünü göz önünde bulunduran, ancak genel anlamda doğa kaynaklı afetlere odaklanan bir ölçek olduğunu düşündürmektedir.

Çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise ölçeğin ortaokul öğrencilerinin afet bilinç düzeylerini belirleme noktasında geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Bu noktada ölçeğin afet bilinciyle ilişkili olması muhtemel duyuşsal, bilişsel ve psikomotor özelliklere ilişkin ölçme araçları ile kullanılarak var olan çift yönlü ilişkilerin ortaya koyulması, afet bilinci kavramının cinsiyet, sınıf düzeyi, tecrübe edilen afet sayısı ve tatbikat deneyimleri gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi, ölçeğin farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilere uyarlanarak hedef kitlenin genişletilmesi gibi çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bütün bunların ise afet bilinci kavramına ilişkin yapılacak yeni çalışmaları teşvik etmeye ve orta vadede afet bilinci kavramına ilişkin farkındalığın yükselmesine katkı sunacağı düşünülebilir.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Çalışmaya ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Bununla birlikte çalışma sürecinde tüm etik kurallara uyulmuştur.

### **Kaynaklar**

- Adıgüzel, O. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- AFAD (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- AFAD (2018). *Türkiye’de afet yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikleri*. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.

- AFAD (2020) *Afet yönetimi kapsamında 2019 yılına bakış ve doğa kaynaklı olay istatistikleri*. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- AFAD (2022) *Afet Türleri*. <https://www.afad.gov.tr/afet-turleri> adresinden 6 Nisan 2022 tarihinde alındı.
- Akay, A. (2019) *The effects of natural disasters caused by climate change*. Project for Supporting Joint Actions in the Field of Climate Change. Climate Change Training Module Series 15.
- Aksoy, B., & Sözen, E. (2014) Lise öğrencilerinin coğrafya dersindeki deprem eğitimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Düzce ili örneği) *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 279-297.
- Buluş Kırıkkaya, E., Oğuz Ünver, A., & Çakın, O. (2011). Teachers views on the topic of disaster education at the field on elementary science and technology curriculum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42.
- Bulut, A. (2020). Raising awareness of disaster and giving disaster education to children in preschool education period. *Acta Education Generalis* 10(2), 162-179. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0016>
- Büyüköztürk, Ş. (2020) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Clerveaux, V., Spence, B., & Katada, T. (2010). Promoting disaster awareness in multicultural societies: the DAG approach. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 19(2), 199-218.
- Davis, L., Hosseini, M., & Izadkhan, Y. O. (2003). Public awareness and the development of a safety culture: Key elements in disaster risk reduction. Fourth International Conference of Earthquake Engineering and Seismology, 12-14 May 2003, Tehran
- Dikmenli, Y., Yakar, H., & Konca, A. (2018). Development of disaster awareness scale: A validity and reliability study. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(2), 206-220.
- Dölek, İ. (2021). *Afetler ve afet yönetimi*. Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi
- Field (2009) *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Genç, M., & Sözen, E. (2021). The sustainable scale of earthquake awareness, development, validity and reliability study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 11(1), 24-41.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemler, Felsefe-Yöntem-Analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2021). *Amos ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.

- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999) *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. Sage Publication, Thousand Oaks.
- İnal, E., Kaya, E., & Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye’de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 114-127.
- Kılıç, Ç., & Kan, A. (2020). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1676-1690. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-540945>
- Kurita, T., Nakamura, A., Kodama, M., & Colombage, S.R.N. (2006). Tsunami public awareness and the disaster management system of Sri Lanka, *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 15(1), 92-110.
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity, *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, S. B., & Kong, H. S. (2021) Development and validation of an instrument to measure high school students’ disaster safety awareness. *International Journal of Internet, Broadcasting and Communication*, 13(4), 154-168, <http://dx.doi.org/10.7236/IJIBC.2021.13.4.154>
- NIDM (2014). Disaster and environment. [https://nidm.gov.in/easindia2014/err/pdf/themes\\_issue/env/disaster\\_environment.pdf](https://nidm.gov.in/easindia2014/err/pdf/themes_issue/env/disaster_environment.pdf) adresinden 8 Haziran 2022 tarihinde alındı.
- Nita, J. (2021). How human activities can have an impact on natural disasters? <https://us.grademiners.com/blog/three-ways-in-which-human-activities-can-have-an-impact-on-natural-disasters> adresinden 10 Haziran 2022 tarihinde alındı.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitapevi.
- Özen, B. (2020). *Malatya kent merkezindeki farklı iki lisede afet bilinç düzeylerinin ölçülmesi*. (Tez no. 637063) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Konya] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özkazanç, S., & Duman Yüksel, Ü. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 745-753.
- Özmen, F. (2006). The level of preparedness of the schools for disasters from the aspect of the school principals. *Disaster Prevention and Management*, 15(3), 383-395.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi* (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Anı Yayıncılık.
- Peek, L. (2008). Children and disasters: understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience an introduction. *Children, Youth and Environments*. 18(1), 1-29.
- Rogayan, D. V. Jr., & Dollete, L. F. (2020). Disaster awareness and preparedness of Barrio Community in Zambales, Philippines: Creating a baseline for curricular integration and extension program. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(2), 92-114. <https://doi.org/10.33403/rigeo.634564>



- Rogayan, D., Cuarto, R. M. D., & Ocsan, M. L. A. (2022). Are ninth-grade students aware and prepared when disaster strikes?. *Journal of Science and Education (JSE)*, 2(2), 65-80. <https://doi.org/10.56003/jse.v2i2.96>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı yayıncılık
- Sözen, E. (2019). The earthquake awareness levels of undergraduate students. *Journal of Pedagogical Research*, 3(2), 87-101.
- Srinivas, H., & Y. Nakagawa (2008) Environmental implications for disaster preparedness: lessons learnt from the indian ocean tsunami. *Journal of Environmental Management* 89(1), 4-13.
- Suryaratri, R. D., Akbar, Z., Ariyani, M., Purwalatia, A. T., & Wahyuni, L. D. (2020). The impact of disaster awareness towards household disaster preparedness among families on the coast of Banten, Sumur District, Indonesia. *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 448. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/448/1/012122>
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Teo, M., Goonetillekea, A., Ahankooba, A., Deilamib, K., & Lawie, M. (2018). Disaster awareness and information seeking behaviour among residents from low socio-economic backgrounds, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 31, 1121-1131. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2018.09.008>
- Tada, M., Iwamoto S., Kubo, H., & Senou, A. (2022). Relationship between disaster prevention awareness and preparedness among residents living in mountainous areas of Japan. *Health Emergency and Disaster Nursing*. 9, 95–102.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları
- Tekin, Ö., & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(1), 258-271.
- Tran, P., Sonak, S., & Shaw, R. (2009). Disaster, environment and development linkages: opportunities for integration in Asia-Pacific region. In R. Shaw and R. Krishnamurthy, eds., *Disaster management: global challenges and local solutions*, 400–423. Hyderabad, India: Universities Press.
- UNDRR (t.y.). Environmental degradation. <https://www.preventionweb.net/understanding-disaster-risk/risk-drivers/environmental-degradation> adresinden 8 Haziran 2022 tarihinde alındı.
- United Nations International Strategy for Disaster Reduction (2009). UNISDR terminology on disaster risk reduction. [https://www.preventionweb.net/files/7817\\_UNISDRTerminologyEnglish.pdf](https://www.preventionweb.net/files/7817_UNISDRTerminologyEnglish.pdf) adresinden 4 Nisan 2022 tarihinde alındı.
- United Nations International Strategy for Disaster Reduction (2015). *Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030*.

- Watkins, M. W. (2021). *A step-by-step guide to exploratory factor analysis with SPSS*. Routledge.
- Williams, M. (2021). *First aid and health safety for disasters*. <https://www.cprcertified.com/blog/first-aid-and-health-safety-for-disasters> adresinden 10 Haziran 2022 tarihinde alındı.
- Zhang, M., & Wang, J. (2022). Trend Analysis of Global Disaster Education Research Based on Scientific Knowledge Graphs. *Sustainability*, *14*, 1492. <https://doi.org/10.3390/su14031492>
- Zhu, T., & Zhang, Y. J. (2017). An investigation of disaster education in elementary and secondary schools: evidence from China. *Nat Hazards*, *89*, 1009–1029 <https://10.1007/s11069-017-3004-2>
- Zulch, H. R., Reser, J. P., & Creed, P. (2012). *Psychological preparedness for natural disasters*. Paper presented at the First International Conference on Urban Sustainability and Resilience, November 2012, London, UK.

### Extended Abstract

Disaster awareness, which can be defined as the awareness levels of cognitive, affective, psychomotor knowledge and skills necessary for individuals and society to minimize the potential disaster risks they face, is one of the basic features that should be acquired from an early age. This awareness includes the responsibilities of being aware of the possible disaster risks and making the necessary preparations for disasters, as well as the attitudes and awareness of individuals to make the healthiest decisions for themselves and their environment during the disaster and to take an active part in the necessary recovery works after the disaster. In this respect, it can be said that disaster awareness does not express a purely affective concept but is a dynamic concept that requires the existence of some cognitive and behavioral processes in its development. It can be said this awareness has a vital role in being prepared for disasters at both individual and social levels and ultimately in building a society resistant to disasters. At this point, it can be said that it is a necessity to determine the disaster awareness levels of individuals from an early age and to provide the necessary disaster education.

The related study aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine the disaster awareness levels of secondary school students. The study group of this research consists of 1293 students studying in 8 different secondary schools in Eskişehir. As a result of the literature review, it was planned that the scale would consist of three factors, namely pre-disaster, post-disaster and post-disaster awareness. The first form of 35 items, formed after expert opinion, was applied to a group of 421 participants. Principal components analysis, one of the exploratory factor analysis methods, was conducted to test the construct validity of the disaster

awareness scale. It was determined that the KMO coefficient, which reflects the adequacy of the sample size of the data set, is excellent at .973 and the Barlett Sphericity test value is significant at .000. In determining the scale's factor structure, the scree plot, the eigenvalues of the factors, the total variances explained, the distribution of the items under the suggested factors, and their factor loads were considered. As a result of the examinations, it was determined that the scale powerfully revealed one dimension. At this point, it was aimed to reach a structure that will consist of strong items and accurately measure the disaster awareness of students. Starting from the items with a higher factor load other than the first factor, the items with lower factor loads were removed from the analysis one by one, the measurements were repeated, and the 18-item disaster awareness scale with an eigenvalue of 9,771 and explaining 54.284% of the total variance was finalized. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the 18-item scale, was found to be high with .949.

After applying the 18-item scale to 380 students, confirmatory factor analysis was performed to test the validity of the structure revealed by exploratory factor analysis, and various fit values such as GFI, RMSEA, and RMR were calculated. When the fit values were examined, it was seen that perfect and acceptable fit values were reached. It was determined that the scale structure revealed by EFA was confirmed without modification in the model. The scale of attitude towards environmental problems was used to examine the criterion-dependent validity of the scale. Pointing out a positive effect between disasters and environmental problems in the literature was influential in selecting the relevant scale. It was thought that the positive relationship between the two scales would provide evidence for the scale's validity. After the scale was applied to 492 students, it was seen that there was a moderately positive and significant relationship between these two variables.

When the study results are evaluated in general, it can be said that the scale is valid and reliable in determining the disaster awareness levels of secondary school students. When the 18 items in the final form of the scale are evaluated in the context of disaster types, it is seen that different types of natural disasters such as earthquakes, landslides, Flood, Drought, Storm, and Forest fires are included in the 18-item scale form. Considering that Turkey is located in a geography where the relevant disasters are frequently experienced, it can be thought that the scale items comply with the geographical conditions of the culture it address. Moreover, the fact that some items point to the human factor in the occurrence of disasters suggests that the scale considers the human element but generally focuses on natural conditions. It can be suggested that studies should be carried out to examine the relationship of disaster awareness with different variables such as gender, class level, number of experienced

disasters, and drill experiences, and to expand the scope of the scale by adapting it to students studying at different levels. It can be thought that all these studies will contribute to raising awareness about disasters in the society.

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ders Planlamaya Yönelik Öz Yeterlilik Algıları

Ashlı Maden\*, Mete Yusuf Ustabulut\*\*

Makale Geliş Tarihi: 30/08/2022

Makale Kabul Tarihi: 16/11/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1168759

### Öz


Araştırmada, hizmet öncesi eğitim alan Türkçe öğretmeni adaylarının ders planlamaya yönelik öz yeterlilik algılarının tespit edilmesi ve çeşitli değişkenlerin yeterlilik algısı üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada nicel modellerden tarama kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören adaylar arasından belirlenmiştir. Adayların ders planı hazırlama yeterliklerine ilişkin verilerin analizinde nicel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlamaya yönelik öz yeterlilik algılarının Katılıyorum aralığına denk geldiği, adayların Türkçe dersini planlama konusunda kendilerini yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Ders planı hazırlama öz yeterliliği üzerinde adayların cinsiyet durumlarının etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Ancak sınıf düzeyi ve başarı ortalamasına bağlı olarak ders planı hazırlamaya dair öz yeterlilik algısının yükseldiği, akademik gelişim ve başarının algı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe, öğretmen adayı, ders planı, öz yeterlilik, algı

## Self-Efficacy Perceptions of Turkish Teacher Candidates towards Lesson Planning

### Abstract

In the research aimed to determine the self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates who received pre-service education towards lesson planning and to reveal the effect of various variables on the perception of efficacy. In this research, which aims to determine the self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates towards lesson planning and thus reveal an existing situation, survey from quantitative models was used. The sample of the research was created based on easy accessibility and applicability. In this direction, the sample was determined among the candidates studying at the Bayburt University Faculty of Education Turkish Language Teaching undergraduate program. Quantitative statistics were used to analysis the data on the candidates' competencies in preparing a lesson plan. As a result, the

\* Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Bayburt, Türkiye, [asmaden25@gmail.com](mailto:asmaden25@gmail.com) ORCID: 0000-0002-3336-0198 

\*\* Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Bayburt, Türkiye, [meteustabulut@bayburt.edu.tr](mailto:meteustabulut@bayburt.edu.tr) ORCID: 0000-0002-8864-645X 

**Kaynak Gösterme:** Maden, A., & Ustabulut, M.Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının ders planlamaya yönelik öz yeterlilik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1497-1513.

*research concluded that the self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates who received pre-service training in preparing lesson plans coincided with the Agree range, and the candidates considered themselves competent in planning Turkish lessons. It has been observed that the gender of the candidates is not an effective variable on the self-efficacy of lesson plan preparation. However, depending on the grade level and average achievement, the perception of self-efficacy in preparing a lesson plan increases, and academic development and success have a positive effect on the perception.*

**Keywords:** *Turkish, teacher candidate, lesson planning, self-efficacy, perceptions.*

## **Giriş**

Dil öğretiminde; amaç, içerik, öğretme – öğrenme durumları ile ölçme aşamalarının çok dikkatle ve iyi biçimde planlanması gerekmektedir. Planlama yaparken amaca ulaşabilmek için öğrenci, içerik, ortam ve öğretmen gibi etkenlerin özelliklerini dikkate almak zorunludur.

Öğretmenlerin öğretim programını etkili kullanması, dersin amacına, işlenecek konuya ve öğrenme ortamına uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmesi ve öğretim sürecini planlayabilmesi birçok açıdan önemlidir. Nitekim ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretmenlerin takip etmesi gereken yıllık, ünite, günlük, ders planı gibi düzenlemelere dair bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Türkçe derslerinde de ünitelendirilmiş yıllık plan, ders planı gibi planlamalar Türkçe öğretmenlerince takip edilmelidir. Bu nedenle, Türkçe derslerinde öğretmenlerin öğretim sürecini planlama becerileri amaca ulaşmada doğrudan etkilidir.

Eğitim sürecinde planlamanın birçok faydası vardır. Buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme sürecinde bu konular üzerinde durulmaktadır. Meslek yaşamı içinde öğretmenler, hangi branşta ve seviyede olursa olsun, farklı türde planlar hazırlayarak öğretim sürecini hedeflere uygun olarak tamamlayabilirler. Öğretim süreci planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur. Öğretim sürecinin başarısı ise büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir biçimde planlanmasına bağlıdır (Demirel, 2011, s.13; Senemoğlu, 2015, s.396). Eğitimde planlama, genel anlamda, öğretim etkinliklerinin en akılcı ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konmasıdır (Demirel, 2011, s.12). Yine Senemoğlu'na (2015, s.396) göre, planlamanın üç temel işlevi vardır: öğreticiye duygusal bir güven verme; öğretimde işe koşulacak öğeleri, öğrenmeyi sağlayacak şekilde örgütlemeye imkân tanıma; öğreticinin kendi öğretim etkinliklerini izlemesini, değerlendirmesini ve düzeltmesini, diğer bir deyişle yansıtıcı düşünmesini/deneyimleri üzerine düşünmesini sağlama. Küçükahmet (2005) de eğitim öğretimin verimli olabilmesi için planlamanın gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Eğitimde planlama denildiğinde akla gelen ilk kavramlardan biri ders planıdır. Ders planı, “bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konunun öngörülen amaçlarını, ana çizgilerini, bu konuya ilişkin deneyleri, tartışma sorularını, ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç ve gereçlerini, değerlendirme yollarını belirten ve önceden

ilgili öğretmen ya da öğretmenlerce hazırlanan plan”dır (Oğuzkan, 1981, s.50). “Ders plânında yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrencilerin katkısıyla gerçekleştirilir. Ders plânının uygulanmasından ders öğretmeni sorumludur” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003, s.442). Ders planı hazırlama becerisi, “öğretmen adayının kuramsal derslerde öğrendiği olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgileri kendi anlamalarına dayalı olarak soyut modellere dönüştürerek, aktif yaşantısına yol gösterici olacak bir ders planı geliştirmesiyle ilgilidir” (Kablan, 2012). “Öğretmenin ihtiyaç duyması hâlinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan plânların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulanabilir. Ders defterine uygulanan etkinliğin adı veya etkinliğin ilgili olduğu kazanım yazılır” (MEB, 2005, s.603).

Khan (2011) ders planlamanın, bir öğretmeni önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için doğru yola yönlendirdiğini, öğretmene tekniklerin ve stratejilerin daha ileri düzeyde uygulanması için kendini değerlendirmede bir yardımcı olduğunu; Hall ve Smith (2012) de bir öğretim olayından gelen yansımanın gelecekteki planlama ve uygulama süreçlerine önemli ölçüde katkıda bulunacağını; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002) ise öğretimde planlamayı neyi, niçin, ne zaman ve nasıl yapılacağını gösteren yazılı tasarı olarak tanımlamakta ve planlı çalışmanın başarıya ulaşmanın ön şartı olduğunu; Aykaç (2014) da öğretimde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için planlı çalışmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (akt. Yıldırım & Yıldırım, 2020, s.10). Öğretim sürecinin öğretim programında yer alan dersin ve öğrenme alanlarının amaçlarına göre düzenlenmesi gerekir. Bu nedenle sistemli biçimde dersin işlenebilmesi için planlı çalışmak zorunludur.

Sönmez’e (2003) göre istendik öğretmen davranışlarında gün geçtikçe anlamlı derecede bir azalma gerçekleşmektedir. Bunun içinde ders planı hazırlama ve düzenlemeye dair davranışlar da yer almaktadır. Nitekim öğretmenler ders planı hazırlamayı kuralı yerine getirmek ve yasak savmak için üstünkörü gerçekleştirilen bir görev olarak görmektedir. Besvinick (1960) öğretmenlerin planlarında gerekli ayrıntılara yer vermediğini ve hazırladıkları planların kendileri dışında anlaşılmadığını, Koç ve Yıldız (2012) öğretmen adaylarının planlama yaparken süreyi etkili kullanma, öğretim sürecine dair gerekli değişiklikleri yapma açısından eksiklik yaşadığını, Çolak ve Yabaş (2017) ise adayların hazırladığı planlarda öğrenen özellikleri, ön bilginin harekete geçirilmesi, çok yönlü düşünme, demokratik ortam, öğretmenin rehber ve yol gösterici rolü gibi yapılandırıcı öğrenme unsurlarına yeterince yer veremediklerini ifade etmektedir. Ünver (2002) ile Aşıroğlu ve arkadaşlarının (2018) konuyla ilgili araştırmasında da, öğretmen adaylarının ders planlamaya dair yeterli bilgi ve uygulama becerisine sahip olmadıklarına dair sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenin ders planı hazırlama ve uygulamada sorun yaşanmasının temel nedenlerinden biri ders planlamadaki yeterliliği olabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının ders planlamaya ilişkin öz yeterliklerinin ve bu yeterliklerin öğretmenin hangi özelliklerine göre değiştiğinin belirlenmesi eğitimde başarıyı artırmada,

öğretmen yetiştirme sürecinde ve hizmet içi faaliyetlere yol gösterici olmada fayda sağlayacaktır. Öz yeterlik algısı, bireyin bir hedefe ulaşmak ve bir iş/eylemde başarılı olabilmek için kendisine ilişkin algı veya inancı olarak tanımlanabilir. Öz yeterlik Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanan bir kavramdır (Senemoğlu, 2015). Bandura (1997'den akt. Aşkar & Umay, 2001, s.1) öz yeterliği "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" şeklinde açıklar. Bu açıklama öz yeterliğin akademik başarı açısından önemli bir özellik olduğunu göstermektedir. Öz yeterlik "bireylerin kendileri için belirleyecekleri hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için gösterecekleri çabayı, bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık durumunda verecekleri tepkileri etkilemektedir" (Bıkmaz 2006, s.35). Öz yeterlik algısının insan davranışları üzerindeki bahsedilen etkileri, bu özelliğin birçok farklı alanda tespit edilmesini ve başarı düzeyi ile ilişkisini belirlemeyi gerekli kılmıştır. Öz yeterlik eğitim sürecinde başarı, tutum ve motivasyon gibi nitelikler için de belirleyici bir özelliktir. Bu nedenle dil ve özel olarak Türkçe öğretiminde öğrenci ve öğretmenin çeşitli durumlara dair öz yeterlik algısı araştırmalara konu olmuştur (Corkett, Hatt & Benedives, 2011; Çocuk ve diğerleri, 2015; Demir, 2014; Durukan & Maden, 2012; Gömleksiz ve diğ., 2010; İskender ve diğ., 2015; Karahan, 2017; Maden, 2010; Maden, 2020; Saracaloğlu & diğ., 2010; Schunk, 2003; Shell, Murphy & Brunning, 1989; Solheim, 2011; Tabrizi & Jafari, 2015; Ulu, 2018; Ülper, 2012; Ülper & Şirin, 2020; Yaman & Tulumcu, 2016; Yıldız, 2015; Yılmaz, Yiğit, & Kaşarç, 2012).

Eğitim ortamının düzenlenmesi için gerekli olan unsurların öğretim sürecine etkili biçimde yansıtılabilmesi için öğretmenlerin planlama konusunda yeterli olması zorunludur. Dolayısıyla öğretmenlerin meslek öncesinde kazanması gereken yeterliklerden biri de planlamadır. Bugün kılavuz kitap uygulanmayan derslerde öğretmenler ders planı ve yıllık plan hazırlamaktadır. Türkçe dersi içinde de bu durum geçerlidir. Bu nedenle, Türkçe öğretmenlerinin lisans döneminde plan hazırlamaya dair mesleki eğitimi uygulama düzeyinde almaları önem taşır. Zira öğretmen adaylarının hazırladığı ders veya etkinlik planlarının alan hâkimiyetine, deneyimine ve inançlarına ilişkin ipucu verdiği düşünülmektedir (Davies & Rogers, 2000). Türkçe öğretmen ve adaylarının yukarıda ifade edildiği üzere alan öz yeterlikleri çeşitli çalışmalarda incelenmişken plan hazırlama konusundaki yeterlikleriyle ilgili alan yazındaki çalışmalar sınırlıdır. Konuyla ilgili olarak Karagöz, Başoğlu ve Yücelşen'in (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının lisans sürecindeki ilgili derslerde hazırladıkları planlarını incelemeyi; Erden ve Dilekçi'nin (2022) kılavuz kitap ve ders planlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi ve Benzer'in (2011) probleme dayalı öğrenme modeline uygun Türkçe ders planı modeli sunmayı amaçlayan araştırmalarına alanyazından ulaşılabilir. Bahsedilen gerekçeler Türkçe öğretmeni adaylarının plan hazırlamaya ilişkin öz yeterlikleri ile ilgili durumun ortaya konulmasının alan yazın için fayda sağlayacağını göstermektedir.



### **Araştırmanın Amacı**

Bahsedilen gerekçelerle araştırmada, hizmet öncesi eğitim alan Türkçe öğretmeni adaylarının ders planlamaya yönelik öz yeterlik algılarının tespit edilmesi ve çeşitli değişkenlerin yeterlik algısı üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada ders planı hazırlama yeterlik algısı tespitinin yanında, cinsiyetin gelişim sürecinde oluşturduğu farklılıklar (Ersoy, 2009) dikkate alınarak ders planı hazırlama yeterliliği üzerindeki etkisinin, ayrıca yeterlik algısının akademik bilgi ve deneyimlerle (Aktaş, 2017) yükselebileceği öngörülerek öğrencilerin sınıf ve başarı düzeyleri değiştikçe ne şekilde değişim sergilediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algıları ne düzeydedir?

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algıları başarı (AGNO) düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planlamaya yönelik öz yeterlik algılarını tespit etmeyi ve belirlenen değişkenlere göre değerlendirmeyi, dolayısıyla var olan bir durumu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nicel modellerden *tarama* kullanılmıştır. Bu model geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu gibi gerçekçi ve bütüncül biçimde betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2010). Çalışma amacına bağlı olarak “ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir özellik taşır (Karasar, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2008).

#### **Araştırma Örneklemi**

Araştırmanın örneklemi, kolay ulaşılabilirlik ve uygulanabilirlik esasına bağlı olarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda örneklem, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören adaylar arasından belirlenmiştir. İlgili programda öğrenim gören adaylar arasından kolay uygulanabilir / uygun durum metodu ile örneklem seçilmiştir. Örneklem belirlenirken her sınıf düzeyi için birbirine yakın sayıda öğrencinin örneklemde bulunmasına dikkat edilmiş ve örneklem 192 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilere ait bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

*Cinsiyet Bilgileri*

	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Kız	98	51,0
Erkek	94	49,0

Örnekleme yer alan adayların 98'i kız ve 94'ü erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 2.

*Sınıf Düzeyleri*

	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
1. Sınıf	44	22,9
2. Sınıf	47	24,5
3. Sınıf	53	27,6
4. Sınıf	48	25,0

Örnekleme yer alan adayların 44'ünün 1. sınıfta, 47'sinin 2. sınıfta, 53'ünün 3. sınıfta ve 48'inin ise 4. sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Tablo 3.

*AGNO Düzeyleri*

	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
2,00'nin altında	-	-
2,00-2,50	28	14,5
2,51-3,00	65	33,9
3,01-3,50	75	39,1
3,51-4,00	24	12,5

Örnekleme yer alan adayların 28'inin 2,00-2,50 arasında, 65'inin 2,51-3,00, 75'inin 3,01-3,50 ve 24'ünün ise 3,51-4,00 arasında AGNO'ya sahip olduğu görülmüştür.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma amacına bağlı olarak verilerin toplanmasında *Ders Planı Hazırlamaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, Türkçe öğretmeni adaylarının plan hazırlama yeterlik algılarını belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Taslak ölçekte 18 Likert tipi madde yer almıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için 3 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 1 maddeye gerek olmadığı belirlenmiş ve çıkartılmıştır. Taslak ölçek, 40 öğretmen adayı üzerinde pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama verileri üzerinde

yapılan Cronbach Alpha analizi sonrasında iç tutarlılık katsayısının 0,90 olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında 1 maddenin güvenilirlik katsayısının 0,60'ın altında olduğu tespit edilmiş ve çıkartılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 16 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin uygulama için yeterli olduğu görülerek uygulamaya geçilmiştir. Uygulanan ölçekte; amaç ve kazanım, temaya hazırlık, metne ilişkin bilgiler, temel kavramlar, süre, yöntem ve teknikler, materyal ve dijital ortamlar, etkinlik, ölçme ve değerlendirme, diğer derslerle ilişki, derste yaşanacak aksaklıklara yönelik tedbirlerin planlanabilmesine ilişkin yeterlik maddeleri yer almıştır.

Verilerin toplanma sürecinde, ölçme aracının öğretmen adaylarına ise elden ulaştırılması planlanmış ancak uygulama sürecinde zaman ve veri analizine dair ihtiyaçtan dolayı elektronik ortamda da gönderilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, araştırma amacı ve alt problemleri doğrultusunda SPSS 16.0 programı kullanılarak çözümlenmiş; bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ölçeğin aralık değerlerini derecelendirmek için aralık hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan aralık değerlerine  $n-1/n$  aralık genişliği formülü uygulanmıştır. Ölçekte “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5 aralık yer almıştır. Bu seçenekler 1 ile 5 arasında değer taşımaktadır. Örneklemdaki adayların ölçekteki her bir maddeye katılma düzeyleri seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA =  $(5-1=4)$ ,  $(4/5=0,80)$ ) formülü ile belirlenmiştir. Buna göre “Tamamen Katılıyorum” 4.21-5.00, “Katılıyorum” 3.41-4.20, “Kararsızım” 2.61-3.40, “Katılmıyorum” 1.81-2.60, “Kesinlikle Katılmıyorum” tercihinin 1.00-1.80 değerleri arasında olduğu kabul edilmiştir.

Adayların ders planı hazırlama yeterliklerine ilişkin verilerin analizinde nicel istatistiklerden yararlanılmıştır. Nicel istatistik tekniklerden aritmetik ortalama, t testi, ANOVA gibi tekniklere başvurulmuştur. Adayların ders planı hazırlama öz yeterliklerine ilişkin ortalamalarının çözümlenmesinde *aritmetik ortalama*; cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem *t* testi, sınıf ve AGNO düzeyi değişkenini test etmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 ( $p<0,05$ ) olarak kabul edilmiştir.

### **Etik Kurul Onayı:**

Araştırmaya, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 08.02.2022 tarih ve 17 sayılı kararıyla onay verilmiştir.

### **Bulgular**

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlamaya yönelik öz yeterlik algılarını tespit etmeyi ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlayan araştırmada ulaşılan bulgular, alt problemlere göre aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir:

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ders Planı Hazırlama Öz Yeterlilik Algılarına Dair Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlilik algılarına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.  
*Ders planı hazırlama öz yeterlilik algısı*

	Ortalama	Standart Sapma	Değer
Ders Planı	3,9681	0,53375	<i>Katılıyorum</i>
Öz Yeterlilik Algısı			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlilik algısı 3,96 ortalama ile *Katılıyorum* aralığına denk gelmektedir. Bu bulgular, adayların Türkçe derslerine yönelik plan hazırlama konusunda olumlu düzeyde yeterlilik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bulgulardan hareketle, adayların Türkçe dersinde amaca uygun ortam hazırlama, ders öncesi, sırası ve sonrasına dair yapılacakları belirleme açısından planlama yapabilecek yeterlikte olduğu söylenebilir.

## Cinsiyet Değişkenine Dair Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkeni ile ilişkisine dair bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.  
*Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ders Planı	Kız	98	3,9011	,50838	-1,785	0,076
Öz Yeterlilik Algısı	Erkek	94	4,0379	,55307		

Tablo 5'e göre, Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlilik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $t=-1,785, p>0,05$ ). Bununla birlikte, erkek adayların plan hazırlama öz yeterlilik algısının kızlara göre küçük oranda yüksek olduğu görülmektedir.

## Sınıf Düzeyi Değişkenine Dair Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlilik algılarının sınıf değişkeni ile ilişkisine dair bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6.  
*Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular*

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F <sub>(3,188)</sub>	p
Ders Planı Öz Yeterlik Algısı	1. Sınıf	44	3,3906	,09104	38,963	,000
	2. Sınıf	47	3,9801	,26775		
	3. Sınıf	52	4,1811	,33771		
	4. Sınıf	49	4,2411	,42715		

Tablo 6’da görüldüğü göre, Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algıları sınıf düzeyine göre değişmektedir. Bulgulara göre en yüksek yeterlik algısına sahip olan adaylar 4. sınıf öğrencileridir ( $\bar{x}=4,24$ ). Bunu 3. sınıf ( $\bar{x}=4,18$ ) ve 2. sınıf ( $\bar{x}=3,98$ ) öğrencileri takip etmektedir. Ders planı hazırlamaya dair en düşük yeterlik algısına 1. sınıf ( $\bar{x}=3,39$ ) öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Adayların ders planı hazırlama yeterlik algıları sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, ortalamaları arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $F=38,963$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu, Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre ders planı hazırlama yeterliklerinin giderek olumlu bir hâle evrildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim sınıf düzeyine bağlı olarak mesleki bilgileri de artmaktadır. Ulaşılan bulgular bunu kanıtlar niteliktedir. Diğer taraftan sınıf özellikle 2. sınıftan itibaren ders planı hazırlama konusunda yeterlik kazanıldığına dair bulgular dikkat çekmektedir. Bu sonuç 2.sınıftan itibaren adayların gördükleri meslek bilgisi ve alan eğitimi dersleri ile açıklanabilir.

### AGNO Değişkenine Dair Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algılarının sınıf değişkeni ile ilişkisine dair bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7.

#### *Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular*

	AGNO	N	Ortalama	Standart Sapma	F <sub>(3,188)</sub>	p
Ders Planı Öz Yeterlik Algısı	2,00-2,50	28	3,7567	,28633	4,641	,004
	2,51-3,00	65	3,8587	,51708		
	3,01-3,50	75	4,1042	,53443		
	3,51-4,00	24	4,0859	,66600		

Tablo 7’de görüldüğü göre, Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algıları AGNO başarı düzeyine göre değişmektedir. Bulgulara göre en yüksek yeterlik algısına 3,01-3,50 arasında not ortalaması bulunan ( $\bar{x}=4,10$ ) olan adaylar sahiptir. Bunu 3,51-4,00 ( $\bar{x}=4,09$ ) ve 2,51-3,00 ( $\bar{x}=3,86$ ) arasında not ortalamasına sahip olanlar takip etmektedir. Ders planı hazırlamada en düşük öz yeterliğe 2,00-2,50 ( $\bar{x}=3,76$ ) arasında not ortalamasına sahip öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Adayların ders planı hazırlama yeterlik algıları AGNO düzeyine göre değerlendirildiğinde, ortalamaları arasında AGNO açısından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $F=4,641$ ,  $p<0,05$ ). Bulgulara göre, akademik başarı ile ders planı öz yeterliliği arasında ilişki olduğu görülmektedir. Nitekim not ortalaması ile birlikte öz yeterlik algı düzeyi de yükselmektedir. Ancak 4.sınıfta bu yükseliş düşük oranda sekteye uğramıştır. Ulaşılan bulgudan hareketle, ders planı hazırlama öz yeterliğinin akademik başarıya bağlı olarak yükseldiği söylenebilir. Diğer taraftan not ortalaması düşük olan adaylarda belirli düzeyde ders planı hazırlamaya dair öz yeterlik algısının olması mesleğe yönelik bir farkındalığın işareti olarak değerlendirilebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Hizmet öncesi Türkçe öğretmeni adaylarının ders planlamaya yönelik öz yeterlik algılarının tespit edilmesini ve cinsiyet, sınıf, AGNO değişkenlerinin yeterlik algısı üzerindeki etkisinin ortaya konulmasını amaçlayan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada ulaşılan bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algılarının 3,96 ortalama ile *Katılıyorrum* aralığına denk geldiğini göstermiştir. Bu sonuç, Türkçe öğretmeni adaylarının amaç ve kazanım, temaya hazırlık, metne ilişkin bilgiler, temel kavramlar, süre, yöntem ve teknikler, materyal ve dijital ortamlar, etkinlik, ölçme ve değerlendirme, diğer derslerle ilişki, derste yaşanacak aksaklıklara yönelik tedbirler açısından planlama yapabilme konusunda gerekli algı ve inanca sahip olduğu şeklinde açıklanabilir. Hizmet öncesi eğitim alan adayların mesleki yaşamlarındaki öğretim başarısında etkili olacak ders planlamaya dair yeterli görmesi araştırmanın önemli sonuçlarından. Buna karşın Karagöz ve diğerlerinin (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının staj sürecinde hazırladığı planları incelediği çalışmada, biçim ve içerik açısından eksiklikler gözlenmiştir. Copriady’ın (2014) araştırmasında da öğretmenlerin planlama konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüğü ortaya konmuştur. Yıldırım ve Yıldırım’ın (2020) ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterlikleri üzerine yaptığı araştırmada da öğretmenlerin ders planlama bakımından kendilerini oldukça yeterli gördüklerine dair ulaşılan sonuçlar araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Karacaoğlu’nun (2008) öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmasında ders planlamaya dair ulaşılan sonuçlar araştırmayı desteklemektedir. Bununla birlikte, kız ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterliğine dair algılarının birbirine yakın düzeyde olduğu, anlamlı farklılık göstermediği de belirlenmiştir. Yıldırım ve Yıldırım’ın

(2020) konuyla ilgili çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bulut (2014) da öğretmen yeterliklerine dair yaptığı incelemede, cinsiyet değişkeninin ders planlama yeterliği üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Hizmet öncesinde Türkçe öğretimine yönelik alan hâkimiyeti, meslek bilgisi ve genel kültüre dair bilgi ve beceri kazanan adayların lisans öğrenimindeki gelişimi diğer birçok mesleki beceride olduğu gibi ders planı hazırlamada etkili bir durumdur.

Araştırma bulguları da bunu kanıtlar niteliktedir. Zira bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine bağlı olarak arttığı tespit edilmiştir. Ders planı hazırlama konusunda en yüksek yeterlik algısına son sınıf öğrencileri, en düşük algı düzeyine ise birinci sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. Özellikle Türkçe Öğretmenliği lisans programı müfredatında (Yükseköğretim Kurulu, 2018) yer alan meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerine bağlı olarak ikinci sınıftan itibaren ders planı hazırlama konusunda adaylarda bir farkındalığın olduğu gözlenmektedir. Aşıroğlu ve Koç Akran'ın (2018) 2. sınıf öğrencilerinin ders kapsamında hazırladığı planlara ve planlama hazırlama performanslarına yönelik araştırmasında, orta düzeyde (%66) başarı sergilendiği belirlenmiştir. 2. sınıflarda orta düzeyde ulaşılan sonuç araştırmanın 2. sınıftan itibaren artan öz yeterlik algısı bulgularını desteklemektedir. Bunun yanında Gömleksiz ve diğerleri (2020) Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarıyla ilgili çalışmasında, bazı öz yeterlik boyutlarında sınıf düzeyinin etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, lisans programındaki hizmet öncesi eğitimin adayları mesleğe hazırlamada ders planlama açısından olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

Mesleki bilgi ve becerilerinin kazanılmasına dair durumun ortaya konulmasında sınıf düzeyi gibi akademik başarı da belirleyici bir değişkendir. Bu doğrultuda araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama öz yeterlik algılarının akademik genel not ortalamalarına göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, en yüksek ders planı hazırlama yeterliğine (4.00 not sistemine göre) 3,01-3,50 arası ortalama aralığındaki Türkçe öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra en yüksek not ortalaması aralığı olan 3,51-4,00 arasındaki adaylar gelmektedir. İki not ortalama aralığının da en yüksek başarı düzeyine denk gelmesi akademik başarının ders planı hazırlama öz yeterliği algısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. En düşük ders planı hazırlama öz yeterliğinin 2,00-2,50 aralığında not ortalamasına sahip olan adaylarda gözlenmesi de bunu kanıtlamaktadır. Nitekim adayların ders planı hazırlama yeterlik algılarının AGNO'ya göre analizi sonucunda anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Coşkun, Gelen ve Öztürk'ün (2009) 4. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ile ilgili çalışmasında, not ortalamasının yeterlikler üzerine etkisinin olmadığını tespiti araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Ancak ilgili sonuç sadece bir sınıf düzeyini kapsadığı için araştırma sonuçlarını doğrudan açıklamada yeterli olmayacaktır. Ülper ve Bağcı'nın (2012) konuyla ilgili

araştırmasında ise öz yeterlik algısının başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Bunların yanında örneklemedeki adaylar arasında 2.00 ve altında not ortalamasına sahip olan öğrenci bulunmadığı da belirlenmiştir. Bu sonuç, Türkçe öğretmeni adaylarının ders planlama öz yeterlik algısının hizmet öncesindeki lisans akademik başarısına bağlı olarak yükseldiği şeklinde açıklanabilir.

Sonuç olarak araştırmada, hizmet öncesi eğitim alan Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlamaya yönelik öz yeterlik algılarının *Katılıyorum* aralığına denk geldiği, adayların Türkçe dersini planlama konusunda kendilerini yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Ders planı hazırlama öz yeterliği üzerinde adayların cinsiyet durumlarının etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Ancak sınıf düzeyi ve başarı ortalamasına bağlı olarak ders planı hazırlamaya dair öz yeterlik algısının yükseldiği, akademik gelişim ve başarının algı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır.

### Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

Türkçe öğretmeni adaylarına *Öğretim İlke ve Yöntemleri* gibi meslek bilgisi derslerinde verilen planlamaya dair kuramsal bilgilerin *Okuma, Dinleme, Konuşma* ve *Yazma Eğitimi* gibi alan eğitimi derslerinde uygulamaya aktarılmasında fayda vardır.

Türkçe öğretmeni adaylarına lisans programındaki ilgili derslerde işlenen konuların plan hazırlarken ne şekilde işe yaracağına değinilmeli, konuların planlamadaki yeri ile ilişki kurulmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarına mesleğe başladıktan sonra güncel gelişmelere uyum sağlamaları için hizmet için eğitimler verilmelidir. Bunlar içerisinde planlama, plan hazırlamanın önemi ve yaşanan gelişmeleri konu alan seminerlere de yer verilmelidir.

### Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

### Kaynakça

Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.

Aşıroğlu, S., & Koç Akran, S. (2018). Öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim uygulamalarının incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-13.



- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.*: W.H. Freeman and Company.
- Benzer, A. (2011). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile Türkçe ders planının hazırlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 268-287.
- Besvinick, S. L. (1960). An effective daily lesson plan. *The Clearing House*, 7(34), 431-433.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Fen öğretiminde öz- yeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25, 34-44.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *İlköğretim Online*, 13(2), 577-593.
- Copriady, J. (2014). Teachers competency in the teaching and learning of chemistry practical. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(8), 312-318.
- Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher selfefficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34, 65-98.
- Coşkun, E., Gelen, İ., & Öztürk, E. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Çocuk, H. E., Alıcı, D., & Çakır, Ö. (2015). Türkçe öğretmenliği özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1-18.
- Çolak, E., & Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeyleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 86-103.
- Davies, D., & Rogers, M. (2000). Pre-service primary teachers' planning for science and technology activities: influences and constraints. *Research in Science & Technological Education*, 18(2), 216- 225.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e - Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 67-74
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri - öğretme sanatı* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Durukan, E., & Maden, S. (2012). Türkçe dersi öz yeterlik algısı ölçeği (TDÖAÖ): güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 164-173.
- Erden, B., & Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretiminde bir ihtiyaç olarak kılavuz kitaplar ve ders planı. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 623-642.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.

- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. N. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 15(8), 3471-3505. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.47259>
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2012). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442.
- İskender, H., Yiğit, F., & Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 305-327.
- Kablan, Z. (2012). Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 163(37), 239-253.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karagöz, M., Ak Başoğlu, D., & Yücelşen, N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlamadaki yeterlikleri (Hasan Ali Yücel eğitim fakültesi örneği). *International Journal of Language Academy*, 5(7), 67-80.
- Karahan, B. Ü. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 6(4), 2616-2626.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Khan, I.A. (2011). Lesson planning for reading: an effective teaching strategy in EFL classrooms. *Elixir Social Studies*, 37, 3958-3964.
- Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1136-1150.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2003). Eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 66(2551), 403-482. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/67-2003> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). Eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönergede değişiklik yapılmasına dair yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 68(2575), 603. [http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem\\_sayilar/viewcategory/69-2005](http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem_sayilar/viewcategory/69-2005) adresinden erişilmiştir.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Türk Dil Kurumu.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N., & Gencel, İ.E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 265-283.

- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim –kuramdan uygulamaya*. Yargı.
- Shell, D.F., Murphy, C.C., & Bruning, R.H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.
- Solheim, O.J. (2011) The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27.
- Sönmez, V. (Ed.). (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Anı.
- Tabrizi, A.R.N., & Jafari, M. (2015). The relationship among critical thinking, self-efficacy, and Iranian EFL learners' reading comprehension ability with different proficiency levels. *Academic Research International*, 6(2), 412-427.
- Tan, Ş., Kayabaşı Y., & Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Anı.
- Ulu, H. (2018). Ekran okuma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 148-165.
- Ülper, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlik algıları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131.
- Ülper, H., & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Journal of Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ülper, H., & Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14.
- Ünver, G. (2002). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının ders planı modelleri. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 62-69.
- Yaman, H., & Tulumcu, F.M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2371-2386.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, E., & Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterliklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (228), 7-37
- Yıldız, D. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve TEOG sınavı Türkçe puanları: bir yapısal eşitlik modeli denemesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(XXIII), 41-61.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. & Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkinler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371-388.

Yükseköğretim Kurulu (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.

### **Extended Abstract**

It is essential for teachers to use the curriculum effectively, to choose teaching methods and techniques suitable for the course, the subject to be covered and the learning environment, and plan the teaching process. In Turkish lessons, plans such as the annual plans and lesson plans divided into units should be followed by Turkish teachers. For this reason, teachers' ability to plan the teaching process in Turkish lessons is directly effective in success. Planning has many benefits in the educational process. Teachers can complete the teaching process by the objectives in their professional life by preparing different plans, regardless of their branch and level. The teaching process consists of planning, implementation and evaluation stages. When it comes to planning in education, one of the first concepts that come to mind is the lesson plan. The teaching process should be organized according to the course's objectives and the curriculum's learning areas. For this reason, it is necessary to work in a planned manner to teach the lesson systematically. One of the main reasons the teacher has problems preparing and applying a lesson plan may be his/her proficiency in lesson planning. Therefore, determining the teacher candidates' self-efficacy regarding lesson planning and the characteristics of the teacher according to these competencies will be beneficial in increasing the success in education, in the teacher training process and in guiding the in-service activities. Today, teachers prepare lesson plans and annual plans in the lessons that do not apply to a guidebook. This is also true for Turkish lessons. For this reason, Turkish teachers need to receive vocational training in plan preparation at the application level during the undergraduate period. For the reasons mentioned above, the research aimed to determine the self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates who received pre-service education towards lesson planning and to reveal the effect of various variables on the perception of efficacy.

In this research, which aims to determine the self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates towards lesson planning and thus reveal an existing situation, survey from quantitative models was used. The sample of the research was created based on easy accessibility and applicability. In this direction, the sample was determined among the candidates studying at the Bayburt University Faculty of Education Turkish Language Teaching undergraduate program. The sample was selected among the candidates studying in the relevant program with the easy-to-apply/appropriate case method. While determining the sample, attention was paid to the number of students close to each other for each grade level included in the sample, and it consisted of 192 teacher candidates. Depending on the purpose of the research, the Self-Efficacy Scale for Preparing a Lesson Plan was used to collect the data. During the data collection process, it was planned to deliver the measurement tool to the teacher candidates by hand, but it was also sent electronically due to the need for

time and data analysis during the application process. Quantitative statistics were used to analyse the data on the candidates' competencies in preparing a lesson plan. Among the quantitative statistical techniques, arithmetic mean(average), t-test and ANOVA were used.

As a result, the research concluded that the self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates who received pre-service training in preparing lesson plans coincided with the Agree range, and the candidates considered themselves competent in planning Turkish lessons. This result can be explained as that Turkish teacher candidates have the necessary perception and belief in planning in terms of purpose and achievement, preparation for the theme, information about the text, basic concepts, duration, methods and techniques, materials and digital environments, activity, measurement and evaluation, relations with other lessons, and precautions to be taken in the lesson. One of the important results of the research is that the candidates who receive pre-service training are sufficient about lesson planning that will be effective in their teaching success in their professional lives. The development of the candidates in undergraduate education, who gain knowledge and skills about Turkish teaching before the service, professional knowledge and general culture is an effective situation in preparing a lesson plan, as in many other professional skills. Research findings also prove this. According to the findings, it has been determined that the self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates in preparing lesson plans increase depending on the grade level. It was observed that senior students had the highest perception of efficacy in preparing lesson plans, and first-year students had the lowest perception level. Academic success, like grade level, is also a determining variable in revealing the situation regarding acquiring professional knowledge and skills. However, depending on the grade level and average achievement, the perception of self-efficacy in preparing a lesson plan increases, and academic development and success positively affect the perception.

## Perception of Foreign Students Learning Turkish on Their Willingness to Communicate in Turkish

Muzaffer Ekinci\*, Tuğrul Gökmen Şahin\*\*, Özcan Bayrak\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 29/04/2022

Makale Kabul Tarihi: 17/10/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1108668

### Abstract

The study, which was conducted in order to determine the willingness of foreign students learning Turkish as a second language to communicate in Turkish, was carried out with the participation of Afghan students studying at the Fırat University at undergraduate and graduate levels. The main purpose of this study is to determine the willingness of students who learn Turkish as a second language to communicate in Turkish, and to offer suggestions to increase the language teaching quality of those who learn Turkish as a second language, based on these findings. In the study, the phenomenology design from the qualitative research method was used. According to the findings of the study; although students generally describe themselves as inadequate in communicating in Turkish, it has been determined that they have a high willingness to communicate in Turkish, as they have individually assimilated Turkish and Turkish culture, and they do various activities while learning Turkish. According to the research findings, some suggestions were made to the researchers in order to illuminate the willingness of foreign students to communicate in Turkish in all aspects.


**Keywords:** Communication, willingness to communicate, willingness to communicate in Turkish.

## Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliklerine İlişkin Görüşleri

### Öz

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe iletişim istekliliğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, Fırat Üniversitesinde lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören Afgan uyruklu öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliğini tespit ederek söz konusu tespitlerden hareketle Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin dil öğretim kalitesini artırmaya yönelik öneriler sunmaktır. Çalışmanın bulgularına göre öğrenciler kendilerini Türkçe iletişim kurmada genel olarak yetersiz olarak tanımlamalarına rağmen


\* PhD student, Fırat University Institute of Educational Sciences, [mekinci@firat.edu.tr](mailto:mekinci@firat.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-1385-4841 

\*\* Dr., İnönü University, Faculty of Education Department of Turkish Education,

[tugrul.sahin@inonu.edu.tr](mailto:tugrul.sahin@inonu.edu.tr), Orcid: 0000-0003-2107-9670 

\*\*\* Prof., Fırat University, Faculty of Education Department of Turkish Education,

[ozcanbayrak@firat.edu.tr](mailto:ozcanbayrak@firat.edu.tr), Orcid: 0000-0002-3392-5021 

**Kaynak Gösterme:** Ekinci, M., Şahin, T.G., & Bayrak, Ö. (2022). Perception of foreign students learning Turkish as a second language on their willingness to communicate in Turkish. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 17(36), 1514-1546.

*bireysel olarak Türkçeyi ve Türk kültürünü özümlediklerinden Türkçe iletişim kurma istekliliklerinin yüksek olduğu ve Türkçeyi öğrenirken çeşitli aktiviteler yaptıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliklerinin tüm yönleri ile aydınlatılabilmesi için araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** İletişim, İletişim İstekliliği, Türkçe İletişim Kurma İstekliliği

### Introduction

Communication is the event that takes place between at least two individuals, expressing themselves or understanding their interlocutors through gestures and mimics, as well as written, verbal and telecommunication tools. Turkish Dictionary (2009) defined communication as “transmission of feelings, thoughts, communication or information to other people or centers by any means, transfer, communication, communication” (Turkish Language Association [Türk Dil Kurumu, TDK]., 2009, p. 1115). Communication, which is essentially expressed as the transfer of feelings and thoughts between people, reflects the effort of people living in society to express themselves (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2010, p. 2).

The concept of communication is derived from the Latin word “communicato”, which means “transmitting information” or “transmitting” (Kıray, 2018, p. 3). Communication is an effort to express one's feelings, thoughts and wishes in all ways and methods, especially written, verbal and non-verbal expression, and to try to understand the interlocutor. Communication is the transmission of feelings, thoughts, desires and orders from one group to other groups or from one group to individuals, not just between individuals. While Akalin et al. (2009, p. 954); communication, “transmitting feelings, thoughts or information to others in any way imaginable, communication, communication, communication. (Technically) telephone, telegraph, television, radio, etc. Onan (2020, p. 128) on the other hand defines communication as “the transmission of a thought or an emotion from one person to another through facial expression, hand, arm and head movements, speech or by making use of communication tools and equipment such as writing, telephone, radio and television”.

The concept of communication has many positive effects on an individual, social and organizational basis, apart from the aforementioned definitions. In fact, “effective communication skills can facilitate relations in all kinds of human relations and all kinds of professions” (Korkut, 2005, p. 147). Apart from this, communication is a product of his individual life as well as a necessity imposed in his social life. Social life, on the other hand, takes place through the communication of individuals with each other. This communication between individuals ensures the continuity of social life (Kıray & Koca, 2018, p. 21). As a matter of fact, today's rapidly increasing urbanization and developing technology have forced people to communicate with different individuals and organizations compared to past periods. This situation has caused people to spend more effort and time to communicate with other individuals and organizations.

Communication is an essential factor in the survival of organizations as well as in maintaining the daily life of the individual (Seyidoğlu, 1999, p. 236; Halsey, 1988, p.710) cited in Zaptioğlu elikdemir and Tkel Paker, 2019, p. 43). With this aspect, communication is one of the basic dynamics of its functioning and continuity at the organizational level (Eroğluer, 2011, p.122). For this reason, organizations that do not have a good communication and communication network disappear over time (Atak, 2005, p. 61). Communication, which forms the basis of social life, is also an important element in terms of the continuation of social life. Individual; socialization and individualization process through the communication they establish with others. Thanks to this communication, the individual gets the opportunity to evaluate himself by being shaped (Temizyürek et al., 2007, p. 7).

As social beings, humans constantly feel the need to communicate with their environment throughout their lives. In order to meet this need, they choose every possible code and coding method (Kk, 2012, p. 3). The willingness to communicate occurs as a natural result of this natural need of human beings, as a result of affective and environmental reactions. Willingness to communicate is the desire of the individual to explain himself to his interlocutor and to understand his interlocutor. Polatcan (2018) defined the willingness to communicate as the structure in which various psychological factors and linguistic factors are integrated. There are many different factors that affect willingness to communicate. The aforementioned subject has been the subject of research in many different aspects, including cognitive, social and psychological, in recent years (Zerey, 2017, p. VII). Emphasizing the individual aspect of willingness to communicate, researchers such as Drny (2005) and McCroskey and Richmond (1987) stated that the willingness to communicate affects language learning, such as "willingness to communicate in a foreign language, such as introversion, self-esteem, communication competence, anxiety, motivation and cultural differences". They stated that there is a relationship with the characteristics (Varışoğlu, 2020, p. 601-604). The willingness to communicate is a new concept that has entered the literature as a result of studies on communication conflicts (Varışoğlu, 2020, p. 604). The concept of willingness to communicate was first introduced by McCroskey and Baer in mother tongue teaching; in foreign language teaching, it was used by researchers such as Clement, Drnye and Noels (Alyılmaz & Polatcan, 2018, p. 448). In Turkey, Alishah (2015), Zerey (2017), Altner (2017), Bulut (2017), elikbaş (2018), İlter (2018), Aslıtrk (2019), Erol (2019), Yıldıırım (2019), etin (2019), Eyerci (2020), Uğurlu (2020), Kanat Mutluoğlu (2020) There are scientific studies conducted by researchers such as on the willingness of Turkish students to communicate in English.

These factors that affect the willingness to communicate can be seen as a structure that integrates the psychological factors that directly or indirectly affect language learning. For this reason, positive support of the individual's motivation, anxiety, attitude and self-confidence values, as well as environmental factors, in order to realize the willingness to communicate in a healthier way; It should not be forgotten

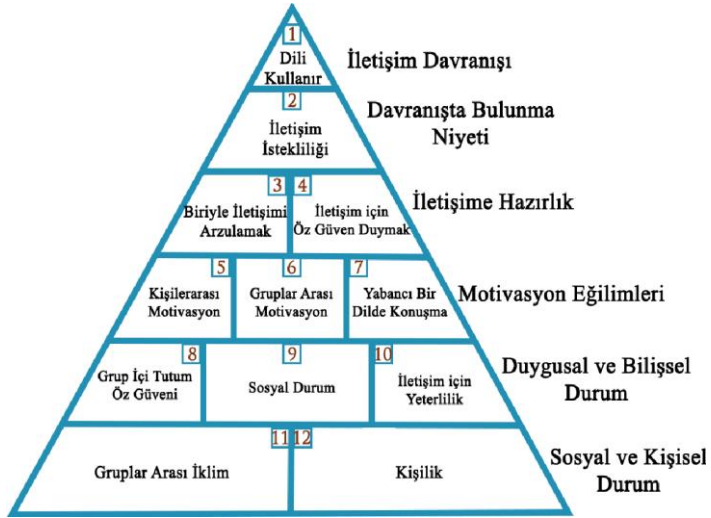


that by increasing the language willingness, it will accelerate the language acquisition process of the individual.

Willingness to communicate refers to the tendency of individuals towards the mother tongue or target language, or the desire to communicate. Varışoğlu (2020, p. 601) defined the willingness to communicate as follows: “The willingness to communicate is an individual's tendency to initiate or prevent communication with others. It is whether individuals are willing to communicate or not.” On the other hand, Alyılmaz and Polatcan (2018, p. 448) have defined willingness to communicate as “the effort of establishing linguistic communication with oneself, with other people, with groups”.

“Willingness to communicate” is a new concept in language teaching. The concept of willingness to communicate is a concept that has emerged as a result of studies on the factors that hinder communication. The concept of willingness to communicate was first used by McCroskey and Baer (1985) in mother tongue teaching. This concept was later used in foreign language teaching by examining its psychological and linguistic effects by researchers such as MacIntyre, Charos, Clément, Dörnye, and Noels (Yayla, 2018, p. 39; Alyılmaz & Polatcan, 2018, p. 448). McCroskey and Richmond (1987), on the other hand, conducted remarkable studies on willingness to communicate as a personality trait of affective factors such as reluctance and shyness that prevent communication (Varışoğlu, 2020, p. 604). MacIntyre (2007, 2012) and Legato (2011) emphasized that the willingness to communicate is a structure and can change according to changing conditions (Yayla, 2018, p. 48). Willingness to communicate in language is an important factor that directly affects language use (Zerey, 2017, p. VII).

MacIntyre et al (1998) visualized the factors affecting willingness to communicate in a pyramidal structure consisting of six layers and twelve steps (Figure 1). According to the pyramidal model in question, they stated that the target language can be learned when the six layers and twelve steps in the model are applied successfully (Alyılmaz & Polatcan, 2018, p. 449).



**Figure 1.** Factors affecting willingness to communicate

(MacIntyre et al., 1998, p. 547 as cited in Alyılmaz & Polatcan, 2018, p. 449).

When MacIntyre et al. (1998) examined the pyramid structure in which visualized the factors affecting the willingness to communicate, it is seen that the two most important factors affecting language willingness are individual and environmental factors.

McCroskey and Richmond (1987), who consider willingness to communicate as a personal change, determined that "it has a relationship with introversion, self-esteem, communication competence, anxiety, motivation and cultural differences (Varışoğlu, 2020, p. 605). Similarly, MacIntyre (2007); stated that there are two main factors that determine the willingness to communicate. The first of these factors is personal factors (anxiety, motivation, attitude, interpersonal interest, etc.), and the second is elements that include social contextual factors (ethnic, religious vitality, language communication, etc.) (Yayla, 2018, p. 40-41).

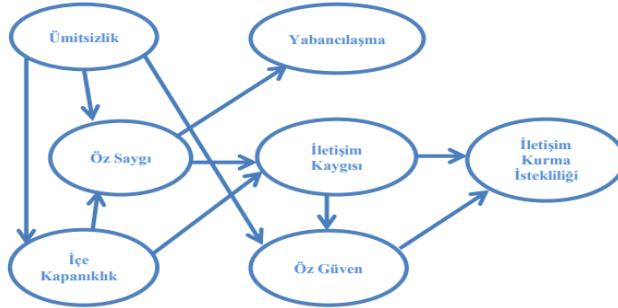
Willingness to communicate is a prominent phenomenon in mother tongue teaching and foreign language teaching. Because the ultimate goal in language teaching is to acquire the ability to communicate in written, verbal and non-verbal in the mother tongue or foreign language that is being learned.

### 1.2.1. Willingness to Communicate in Mother Tongue

The concept of willingness to communicate in the mother tongue was first used by McCroskey and Baer (1985). McCroskey (1990), one of the pioneers of the concept of willingness to communicate in the mother tongue, stated that the variables of instinct, self-perception, communication competence, communication anxiety,

introversion and cultural diversity affect the willingness to communicate in the mother tongue positively or negatively (Polatcan, 2018, p. 33).

MacIntyre (1994), who developed a personality-based model of willingness to communicate with native speakers; claims that those with low anxiety have a higher willingness to communicate in their mother tongue than those with high anxiety. According to this model (Figure 2), it is stated that self-perception (self-esteem) and self-confidence have a direct effect on communicating (Polatcan, 2018, p. 33).



**Figure 2.** MacIntyre's (1994) personality-based model of willingness to communicate

Stating that there is a direct link between willingness to communicate and personality types, Polatcan (2018, p. 33) asserted that while the willingness to communicate is low in introverted individuals, the willingness to communicate is high in extroverted individuals. As a matter of fact, McCroskey and Richmond (1991) also stated in their studies on the willingness to communicate in the mother tongue that factors such as "introversion, fear of communication, perceived communicative competence and self-esteem" affect the willingness to communicate in the mother tongue (as cited in Boz, 2020, p. 21).

### Willingness to Communicate in a Foreign Language

The main reason for the willingness to communicate in a foreign language is the desire to express oneself in the target language one is trying to learn and to understand the interlocutor. As a matter of fact, "contemporary approaches on foreign language education attach great importance to the original use of language in order to achieve communicative goals" (Erol, 2019). "Seeing language as a set of rules and trying to teach these rules with the classical method makes the language teaching process difficult. However, the idea that language is best learned by doing and living" (Şeref, 2013, p. 44) reflects the basic view of contemporary language approaches about the willingness to communicate.

The willingness to communicate in a foreign language is a different and complex process from the mother tongue. The individual has to face many difficulties in order

to realize the desire. In addition to the four basic language skills, the individual tries to overcome this difficulty in time, place and psychological pressure. Willingness to communicate in a foreign language; Unlike the willingness to communicate in the mother tongue, the individual's ability to communicate in a foreign language requires a longer time and energy (Keser, 2018, p. 1). Although it takes a lot of time to use a foreign language in communication, it should not be forgotten that the willingness to communicate in a second language/target language is among the indispensable goals of language learners (Yayla, 2018, p. 39).

“The concept of willingness to communicate has been the focus of many studies in the field of second language acquisition” (Çetin, 2019, p. 4). As a natural result of this interest, studies on willingness to communicate in the mother tongue that started under the leadership of McCroskey and Baer (1985) paved the way for the willingness to communicate in a foreign language that would be carried out later. The willingness to communicate in a foreign language consists of various models. Three of the featured models are:

1. MacIntyre and Charos' (1996) Model of Willingness to Communicate in a Foreign Language

2. Wen and Clément's (2003) Model of Willingness to Communicate in a Foreign Language

3. Bektaş's (2005) Model of Willingness to Communicate in a Foreign Language

Studies on the effects of personal and environmental factors on the teaching of Turkish by foreigners are rare, and the relevant subject is somewhat ignored. Instead, it seems to focus more on methods and techniques in language teaching (Alyılmaz and Polatcan, 2018). It is pleasing that in recent years, researchers such as Polatcan (2018), Yayla (2018), Varışoğlu (2020) and Boz (2020) have studies on the willingness to communicate in Turkish teaching to foreigners on the willingness of students learning Turkish as a foreign language/second language to communicate in Turkish. Although it is a situation, studies do not fill the gap in the field. In this study, the subject of "willingness of foreign students to communicate in Turkish", which is lacking in the field, constitutes the main problem of the study. Within the framework of the aforementioned main problem, answers will be sought to the questions of the level of Afghan students' willingness to communicate in Turkish and whether there is a significant difference between their willingness to communicate and their demographic characteristics.

## Method

This part of the study discusses the purpose, method, study group, data collection tools and data analysis.

### Purpose of the research

The main purpose of this research is to determine the opinions of students learning Turkish as a second language about their willingness to communicate in Turkish, and to seek solutions to the problems related to language teaching problems for foreigners based on these findings.

### Research Model / Pattern

The study was designed as a phenomenological research conducted to learn the opinions of students learning Turkish as a second language on their willingness to communicate. Individual experiences form the basis for phenomena that are not foreign but also not fully comprehended (Yıldırım & Şimşek 2018, p.69). For phenomenology, which is a descriptive research that focuses on the meanings attributed to events by the individual, it is important not to generalize but to define the facts (Akturan & Esen, 2008). For this reason, based on the answers given by the students learning Turkish as a second language to the interview questions, the phenomenology design was preferred in order to reveal the determinations of the students' willingness to communicate in Turkish and to determine the reflections of distance education.

### Study Group

The universe of this study is foreign undergraduate and graduate students studying at Fırat University in the fall semester of 2021-2022. In this study, stratified purposeful sampling, one of the purposive sampling methods, will be used to reach detailed data for the purpose. Purposeful sampling allows for in-depth research on the characteristics of certain subgroups depending on the purpose of the study (Büyüköztürk et al., 2016, p. 91). Purposeful sampling, which allows the application of different strategies and methods, allows the researcher to include the most suitable participants in the research (Büyüköztürk et al., 2016, p. 90). For this purpose, the sample group within the universe of the study will be selected from Afghan students and included in the study group.

### Data Collection Tools and Data Analysis

The aim of the research is to determine the opinions of the participants about their willingness to communicate in Turkish. In order to achieve this aim, a semi-structured interview form was prepared by the researcher. The interview method is a type of research that aims to collect in-depth information to determine the feelings, thoughts, complaints and wishes of individuals about any subject (Büyüköztürk et al., 2016, p. 153-155).

Before starting the interview, semi-structured interview questions were prepared. The prepared interview questions were sent to three experts in the field. In line with the feedback from the experts, semi-structured interview questions took their final form.

In the semi-structured interview, which will be carried out on a voluntary basis, the participant who accepts the interview is informed in depth about the subject before the interview and the participant is relieved. The aim is to enable the participant to give more sincere answers during the interview. The interviews are recorded on the voice recorder with the permission of the participant. The conversations on the voice recorder are then transferred to Word in the computer environment.

The interview text transferred to Word will be analyzed by the researcher with the content analysis method and the codes expressing the sub-categories will be extracted. It is tried to make the data more concrete by adding example and participant expressions under each code (Gökçe, 2006, p. 93-106).

The opinions of the consultant on the subject will be taken into consideration for the addition or removal of some codes and as an external controller -for expert review (Lincoln and Guba 1985 as cited in Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 276-277).

### **Ethic**

Ethics committee approval of this research was received at Fırat University with the meeting number of 22/2 on 04.11.2021.

## **Results**

### **Opinions on the first sub-problem of the research**

The views of the participants regarding the first sub-problem are given in Table 1:

Table 1

*"How Does It Make You Feel to Have Learned Turkish? Please Explain." Participant Opinions On the Question*

Codes	Participants						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Culture Learning	x		x	x	x	x	x
Willingness for improvement		x	x		x		
Sense of confidence				x			

“How does it make you feel to have learned Turkish? Please explain.” When the answers to the question were examined, it was seen that there were 3 codes. Accordingly, it has been stated that learning Turkish teaches the students culture, fosters their desire for improvement and contributes to their sense of self-confidence.

Sample participant statements regarding the culture learning code:

*“A language is very good, because the more we learn a language, the more culture and people we will have the opportunity to meet, and you will master the culture of that nation” (S3).*

Example participant statements for improvement request code:

*“I love learning foreign languages. Because the more languages I know, the more I feel developed. It gives me a feeling of happiness” (S2).*

Example, participant statements regarding the self-confidence code:

*“When we speak Turkish, our self-confidence increases. That's why we are different, we are very good” (S4).*

### Opinions on the second sub-problem of the research

The opinions of the participants regarding the second sub-problem are given in Table 2:

Table 2

*“Do You Consider Yourself Sufficient When Communicating in Turkish? Explain Why.”*

Codes	Participants						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Competence in Communication	x				x		
Incompetence in Communication		x	x	x		x	X

When the answers given by the students who participated in the interview to the question "Do you consider yourself competent when communicating in Turkish, explain why" were examined, it was seen that there were 2 codes. Accordingly, while some of the students stated that they were sufficient in communicating in Turkish, many of the students stated that they had some inadequacies in communicating due to individual reasons.

Of the participants regarding the proficiency code in communication;

*"I consider myself sufficient. Because I have been living in Turkey for a long time. So I had a lot of Turkish friends. I even stayed together. I would even say this to him. I know (Turkish) like my mother tongue. It feels that way. Because I've been here for about six years. And once I went to my country. I've always stayed here. Therefore, I feel adequate."(S1)*

Of the participants regarding the code of incompetence in communication;

*"I don't see it enough. But that doesn't mean I'm not good enough. Because if a person takes enough of himself, his desire to learn will decrease. That's why I don't see myself as enough".(S2)*

### Opinions on the third sub-problem of the research

The opinions of the participants regarding the third sub-problem are given in Table 3:

Table 3

*What Are the Activities You Do While Developing Turkish? Please Explain.*

Codes	Participants						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Reading	x	x	x	x	x	x	x
Translation Work	x						
Peer Communication	x		x			x	
Language Schools	x	x					
Watching TV series			x	x		x	
Listening to music		x					x
Watching to series		x		x	x	x	x
Speaking Activity		x					
Attending seminars and fairs		x					
Writing activities		x		x		x	
Watching TV							x
Asking questions							x

When the answers given by the students who participated in the interview to the question "Explain what are the activities you do while improving the Turkish language" are examined, it is seen that there are 12 codes. Accordingly, the students stated that they did many activities while improving their Turkish language, but it was beneficial to read more books and watch TV series.



Sample participant statements regarding the book reading code:

*“I need to understand something, I need to know the words. How do you spell that. How is it pronounced? Then I started reading books. I think reading a book is one of the most effective prefaces” (S4).*

Example participant statements regarding the watch series code:

*“I watch TV shows. I watch Turkish dubbing of foreign films” (S6).*

Sample participant statements regarding the translation work code:

*“Occasionally I was translating sentences that I liked. I was deducing the meaning of the words” (S1).*

Sample participant statements regarding peer communication code:

*“I also had friends like that. Here's where I talked to the locals. I hung out with them. Don't be with them all the time” (S1).*

Example participant statements regarding the language course code:

*“Of course, when I first came, I went to a course for about 6 months. Whatever I learned there, I was repeating it at night, this is how I learned the language” (S2).*

Example participant statements for the sequence tracking code:

*“When I first learned Turkish, I was watching a TV series. I was listening to the song. I was watching Turkish news with my Turkish friends. This is how I develop” (S7).*

Example participant statements regarding the song listening code:

*“I was listening to the song. I learned a language by talking to myself from him” (S2).*

Example participant statements regarding the speaking activities code:

*“For example, I went out. I tried to communicate with people. It was more effective on them” (S4).*

Sample participant statements regarding the code of participation in seminars and fairs:

*“I am an economist. I want to be an investor and entrepreneur one day. That's why I attended fairs and seminars. I was talking there. I was also looking at the goods” (S2).*

Example participant statements regarding the writing activities code:

*“There was already writing in Turkish... For example; I was writing a paragraph I was reading in a book. Then there was what I liked to memorize. For example, if there was a word, I would write it” (S4).*

Example participant statements regarding the questioning code:

*“I immediately ask the words I do not know” (S7).*

### Opinions on the fourth sub-problem of the research

The opinions of the participants regarding the fourth sub-problem are given in Table 4:

Table 4

*“When You Are in an Environment with Those Who Learn Turkish as A Second Language, Do You Continue to Speak Turkish? Please Explain.”*

Codes	Participants						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Nature of the Interlocutor	x	x	x		x	x	x
State of the Environment				x			

“Do you continue to speak Turkish when you are in an environment with those who learn Turkish as a second language? Please explain.” When the answers they gave were examined, it was seen that there were 2 codes. Accordingly, the students stated that they used Turkish as a second language when they could not communicate with their mother tongue in the environments they participated.

Example, participant statements regarding the nature of the business partner code:

*“If the person in front of me knows my mother tongue, or I know him very well, I speak with him in my mother tongue rather than from the same hometown. But if the person in front of me is from a different country or does not know my mother tongue, I will speak Turkish with them. I can talk to him more easily. But even if I am from the same country, I would involuntarily speak with him in my mother tongue” (S1).*

Example of the state of the environment code, participant statements:

*“If that's the case, I'll continue... For example, with friends whose mother tongue is the same as me, we know that language well enough.*

*But learning another language is both fun. We are both learning something. It is also practical” (S4).*

### Opinions on the fifth sub-problem of the research

The opinions of the participants regarding the fifth sub-problem are presented in Table 5:

Table 5

*“Do You Get Motivated When Communicating in Turkish, What Are the Things That Motivate You While Speaking? Please Explain.”*

Codes	Participants						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Peer Support	x						
Assimilating Turkish	x			x		x	x
Attitudes and behaviors of the interlocutor		x			x	x	
Ease of accessing information			x				
Presence of the movies, TV series and documentaries			x				x
Sense of self confidence				x			
Reading				x			x
Willingness to make friends				x			
Presence of Turkish actors and singers							x

The students who participated in the interview asked, “Are you motivated when communicating in Turkish, what are the things that motivate you during speaking? Please explain.” When the answers given to the question were examined, it was seen that 9 codes were formed. Accordingly, students; They stated that the positive attitude of the contact person while communicating in Turkish, their adoption of Turkish and various activities related to communicating in Turkish motivate them.

Example participant statements regarding peer support code:

*“Let me put it this way: My friends motivate me the most to speak Turkish. The fact that they say that I speak Turkish well and that I express myself well when talking to them also motivates me” (S1).*

Example participant statements regarding the code of Assimilating Turkish:

*“After I came to Turkey, I learned a different language. That's why I love learning. I am happy at work” (S6).*

Example participant statements regarding the code of attitudes and behaviors of the interlocutor:

*“This is a little bit about my interlocutor, if he wants to talk to me, I want to communicate with him more. I would be very happy. We can talk as much as we want. The important thing is that the person in front of me motivates me” (S2).*

Example participant statements regarding the code of convenience in accessing information:

*“Too many scientific resources make me happy. Because when we look at it, there are many people who do scientific research compared to other countries and there are many articles. This is a very good thing and I love the thing. In terms of space, I love astronomy. There are only English sources other than Turkish. Persian sources are scarce. It is very good in that sense” (S3).*

Example participant statements regarding the code of existence of movies, TV series and documentaries:

*“Turkish movies, TV series and Turkish TV series actors, singers, songs; Elements such as books are what motivate me in Turkish communication” (S7).*

Example participant statements regarding the code of giving the feeling of self-confidence:

*“As I just said, when a person speaks or learns another language, for example, it gives him confidence. This motivates people, for example, this applies to all languages, not just Turkish” (S4).*

Example participant statements regarding the book reading code:

*Reading books in Turkish and thus getting to know Turkish society are the factors that motivate me in Turkish communication” (S7).*

Example participant statements for the friend request code:

*“For example, what do we say? It does something to us that we want to improve to make friends, read books, that is, to learn a language fully. It motivates” (S4)*

Example, participant statements regarding the presence of Turkish actors and singers:

*“Turkish movies, TV series and Turkish TV series actors, singers, songs; Elements such as books are what motivate me in Turkish communication” (S7).*

### **Opinions on the sixth sub-problem of the research**

The opinions of the participants regarding the sixth sub-problem are presented in Table 6:

Table 6

*“What Are You Doing to Improve Our Turkish Communication? Please Explain.”*

Codes	Participants						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Book reading activity	x	x	x	x		x	
Writing	x	x					
Listening to music		x					
Peer communication	x	x				x	x
Watching movies, series and documentaries	x	x	x			x	
Communication with the environment		x		x			x
Asking the Interlocutor					x		

When the answers given by the students who participated in the interview to the question "Explain what you are doing to improve our Turkish communication" were examined, it was seen that there were 7 codes. Accordingly, students; They stated that they read books, watch movies, listen to songs and communicate with their peers to improve their Turkish communication.

Example participant statements regarding the book reading activity code:

*“For example, I am reading a book” (S2).*

Example participant statements regarding the writing code:

*“And don't write my own thoughts in Turkish, don't put them in writing. For example, I was constantly writing a letter to a teacher in Turkish. I used to take what I wrote and have it checked. He was saying that this place is right and this is wrong or something” (S1).*

Example participant statements regarding the song listening code:

*“Sometimes I watch songs and TV shows. That's how I continue. And I got used to it here” (S2).*

Example participant statements regarding peer communication code:

*"If a friend is available, I will speak Turkish all the time" (S6).*

Example participant statements regarding the code of watching movies, TV series and documentaries:

*"Sometimes I watch TV shows. That's how I continue. And I got used to it here" (S2).*

Example participant statements regarding the code of communication with the environment:

*"I continue to go out and communicate with people" (S4).*

Example participant statements regarding the code to ask questions to the interlocutor:

*"Of course, I can't get up and go. He has to understand me and I have to understand him. That's why I'm going to ask him a question from time to time. So we'll get along somehow" (S5).*

### Opinions on the seventh sub-problem of the research

The views of the participants regarding the seventh sub-problem are presented in Table 7:

Table 7

*"What Bothers You When You Speak Turkish?" Please Explain.*

Codes	Participants						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Pronunciation Problem	x	x	x	x	x	x	x
Being mocked	x	x					x
Switching between languages	x						
Lazy lip		x					
Confusing basic tenses						x	

When the answers given by the students who participated in the interview to the question "What bothers you when speaking Turkish," were examined, it was seen that there were 5 codes. Accordingly, the students stated that they had pronunciation problems while communicating in Turkish, that they were afraid of being mocked by someone else while speaking, and that they had some problems in terms of grammar.

Example participant statements regarding the pronunciation problem code:

*“I have a hard time with celebrities. Due to the dialect difference, for example, I cannot remove this letter like “ğ” exactly. As I confuse Ö-ü and ı-i vowels, I confuse thick vowels with thin vowels” (S1).*

Example of the mock code, participant statements:

*“The person in front of me laughs at my pronunciation. I'm laughing too. But I am sad inside. Why me for years. Because I cannot pronounce these sounds” (S7).*

Example participle expressions for the language switch code:

*“Because I am of Uzbek descent, sometimes when I speak Turkish, I unconsciously switch my speech to Uzbek... Yes, it bothers me. If the other person is not Uzbek, he cannot understand me. It bothers me when he says what are you saying to me this time. I wonder if I would have learned (Turkish) better if I was a foreigner? It goes through my head”(S1).*

Example participant statements regarding the lazy lip code:

*“For example, there are long sentences in Turkish and I say them by force. I realized later that I have a lazy lip. Because I didn't talk much because I spent a lot of my childhood alone. I was a lonely person. That's why there is a lazy lip. There are also some letters I can't say transparently because of my lazy lips. They bother me a little bit” (S2).*

Example of code for mixing base tenses, participle expressions:

*“At the same time, I mix the future tense up. Occasionally, I confuse them when speaking fast... I also confuse past tense suffixes. I also confuse the past tense with the present tense” (S6).*

### **Opinions on the eighth sub-problem of the research**

The views of the participants regarding the eighth sub-problem are presented in Table 8:

Table 8

*“What Increases Your Desire to Communicate in Turkish? Please Explain.”*

Codes	Participants						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
The proximity of Turkish to one's mothertongue	x						
Turkish assimilation	x					x	

Reading books and newspaper	x	x	x
Speaking activities	x	x	x
Writing activities			x
Watching movies			x
Presence of scientific studies	x		
Environment where Turkish is dominant		x	
Use of Turkish in official paper		x	
Professional development willingness			x

When the answers given to the question, “Explain what increases your desire to communicate in Turkish.” were examined, it was seen that there were 10 codes. Accordingly, students stated that their desire to communicate in Turkish increased by doing speaking activities, reading books and newspapers, and assimilating Turkish.

Sample participant statements regarding the code of proximity of Turkish to their mother tongue:

*“(Turkish) is close to my mother tongue and it is the language I understand the most after my mother tongue, and I do not express myself comfortably with (Turkish). These increase my willingness” (S1).*

Sample participant statements regarding the Turkish assimilation code:

*“I listen carefully to my teachers in class. Sometimes I may not understand, but still. To increase my Turkish, because my teachers speak Turkish at a high level. That's why I listen to them carefully” (S6).*

Example, participant statements regarding the book-newspaper reading code:

*“I want to learn every language with its own literature. This is what I want. I am reading a book in it. Now, for example, I am reading a book in one or two languages on the same day. And not to forget the two because I forgot a little bit of French. I don't want to forget English and Turkish. That's why I read books all the time” (S2).*

Example participant statements regarding the speaking activities code:

*“First of all, to communicate abundantly with those who speak Turkish well. It is not just to talk, but to correspond with him and read the newspaper” (S7)*

Example participant statements regarding the writing activities code:



*“First of all, to communicate abundantly with those who speak Turkish well. It is not just to talk, but to correspond with him and read the newspaper” (S7)*

Example of the code for watching movies, participant statements:

*“Watching a movie is... These increase my willingness to communicate in Turkish” (S5).*

Example participant statements regarding the code of existence of scientific paper and documents:

*“As I said, the more resources, the more documentaries there are, the more scientific articles, the more they enable me to communicate more” (S3).*

Example participant expressions regarding the environment code in which Turkish is dominant:

*“For example, let there be an environment where Turks are concentrated” (S4).*

Example participant statements regarding the code of using Turkish in official documents:

*“While it is very difficult to communicate in other languages in a public institution where official procedures are carried out, I prefer to speak Turkish at such times... Of course. The reason for this is that they do not know any language other than Turkish in government offices in Turkey. That's why we try harder so that the other person understands us” (S5).*

Example participant statements regarding the professional development willingness code:

*“I also read the Turkish language of every source related to my profession” (S6)*

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

Regarding the question “Explain how it makes you feel to have learned Turkish.”, when analyzing the codes (Table 1) and the sample, participant expressions about the codes in line with the answers given by the participants regarding the question, S1, S3, S4, S5, S6, S7 stated that the participants felt culture learning, S2, S3, S5 participants felt the desire for improvement. S4 stated that the participant felt a sense of self-confidence.

When the coded codes in Table 2, which were created within the framework of the answers of the participants to the question "How does it make you feel if you have learned Turkish," aimed at determining the sub-dimension of the sense of self-confidence in communicating, the coded codes and the example of the codes are

examined, it is seen that the participants of S1 and S5 have a sense of proficiency in Turkish communication, while S2, S3, S4, S6, and S7 participants stated that they lack self-confidence in communicating. S4 and S7 participants, who saw themselves as inadequate in communication, admitted that they did not have difficulties in daily communication, but they had difficulties in academic communication. S2 participant asserted: "I don't find it very sufficient. But that doesn't mean I'm not good enough. Because if a person takes enough of himself, his desire to learn will decrease. That's why I don't see myself enough" and emphasized that the individual's feeling of incompleteness for continuous improvement in learning has a positive contribution to his individual development. S6 participant also: Associated the lack of self-confidence in Turkish communication with environmental factors.

In line with the answers of the participants to the question of "What kind of activities do you do to improve your Turkish" to determine the sub-dimension of willingness to improve in communicating, the codes coded in Table 3 and the sample and participant expressions of the participants are examined, while all of the participants gave the answer to the book reading activity, S1, S4, S5, S6, S7 participants stated that they watched TV series, S3, S4 and S6 participants stated that they watched movies, and S2, S4, and S6 participants did writing activities. When the table in question is examined, it is seen that the participants mostly concentrate on reading activities. Reading activities include watching TV series, movies and TV series for the development of listening/watching skills; It is seen that he concentrates on peer communication activities for the development of speaking skills and on writing activities for the development of writing skills.

In order to determine the sub-dimension of willingness to be decisive in communicating, the codes coded in Table 4, which was created in line with the answers of the participants to the question "Will you continue to speak Turkish when you are in an environment with those who learn Turkish as a second language," and the sample, participant expressions about the codes are examined, the question mentioned by S1, S2, S3, S5, S6, S7 participants stated that the quality of the addressee is important. Regarding the nature of the addressee of S7, one of the participants: "If the person came from my country, I speak Persian. But if the person in front of me is not from my own country and I do not know his language, of course, I speak Turkish. If he comes from Afghanistan, Tajikistan and Iran, I speak Persian. But if he came from Bulgaria, I can speak Turkish" is like a summary of the answers given. Except for the aforementioned participants, only S4, an example of the code for the state of the environment, states: "If that's the case, I'll continue... For example, with friends whose mother tongue is the same as me, we know that language well enough. But learning another language is both fun. We are both learning something. It is also practical." With these words, the participant S4 emphasized that he was determined to speak Turkish even in an environment where his mother tongue is Uzbek or Persian.

In order to determine the motivation sub-dimension in communicating, with the codes coded in Table 5, which was created in line with the participant's views on the question "What are the things that motivate you when communicating in Turkish"; example, when the participant expressions were examined, S1, S4, S6 and S7 of the participants stated that their Turkish assimilation increased their motivation, while S2, S5 and S6 participants stated that the attitudes and behaviors of their interlocutors were the most important factor motivating them. While T1 from the other participants emphasized that peer support is important for motivation; S3 participants, on the other hand, have easy access to information; S3 and S7 participants stated the existence of movies, TV series and documentaries; The participants of S4 said that Turkish would give them a sense of self-confidence, and the participants of S4 and S7 stated that the activity of reading a book; S4 participant's request to make friends; The participant S7 stated that the presence of Turkish actors and singers is the factor that motivates them. When the table in question and the sample expressions of the participants about the codes are examined, it reveals the importance of the intrinsic and extrinsic motivation factor in communication.

Examining the codes in Table 6, which was prepared in line with the participant's views on the question "Explain what you do to maintain your desire to communicate in Turkish" in order to determine the sub-dimension of willingness to communicate, S1, S2, S3, S4 and S6 participants found that reading a book increased their willingness to communicate. have expressed. Apart from the book reading activity, S1, S2, S6 and S7 participants stated that peer communication; S1, S2, S3 and S6 participants stated that watching movies, TV series and documentaries increased their willingness to communicate. S4 and S7 participants stated that communication with the environment; S1 and S2 participants stated that the writing activity; Participants S2 also stated that the singing activity, and participant S5 stated that asking questions to the interlocutor during communication increased their willingness to communicate.

In the semi-structured interview, apart from the sub-dimensions of willingness to communicate, the participants were asked a question to determine the factors that hinder the willingness to communicate and the factors that increase the willingness to communicate.

In order to identify the factors that hinder their willingness to communicate, the participants were asked, "What bothers you when speaking Turkish?" question moderated. When the codes and sample participant expressions in Table 7 prepared in line with the answers given by the participants to the question were examined, all of the participants stated that they had pronunciation problems in communication. Except for S5, the other participants said that they were negatively affected by the problem in communication. S1, S2 and S7 participants also emphasized that mocking their interlocutors negatively affects their willingness to communicate. One of the participants, S1, stated that the reason for the amplitude of language transition; S2 participant also stated that labile lip; On the other hand, participant S6 stated that they

confused the basic time structures with each other and that the aforementioned negativities negatively affected their willingness to communicate.

In order to determine the factors that ensure continuity in communication, the participants' views on the question "What increases your desire to communicate in Turkish?" indicated that there are factors that increase it. Participant S1 stated that the closeness of Turkish to his mother tongue increased his willingness to communicate. Since S1 and S2 participants have internalized Turkish; S7 participant, on the other hand, stated that the activities of writing and watching movies; The S3 participant states that the existence of scientific documents and documents; S4 participant, in an environment where Turkish is spoken dominantly; S5 participant stated that the use of Turkish in official transactions; S6 participant stated that professional development willingness increased their willingness to speak Turkish.

When the answers given to the question regarding the determination of the factors that ensure continuity in communication and the codes in Table 7 are carefully analyzed in line with these answers, it is seen that there are more than one factor that increases the willingness of Afghan participants to communicate in Turkish.

When the semi-structured interviews with the participants are carefully examined, it is seen that the participants' willingness to communicate in Turkish is high, except for the self-confidence sub-dimension. It is thought that the reason for this high level of willingness is that the participants absorb Turkish.

It is seen that the development of book reading code and reading skills, TV series and movie watching codes and listening and watching skills in Tables 3, 5, 6 and 8 are strong factors that increase the willingness to communicate in Turkish.

When the codes in Table 8 and the entire interview form of the participants are carefully examined, it is seen that the pronunciation problems of the participants and the mockery they experience due to this problem are the factors that hinder their willingness to communicate the most.

### **Discussion**

In order to determine the sub-dimension of happiness in communication, the question "Explain how it makes you feel if you have learned Turkish" was asked to the participants, and codes for cultural learning, desire for development, and self-confidence were determined in line with the opinions of the participants (Table 1). When the sample and participant expressions regarding the culture learning code are examined, it is seen that the students' willingness to learn Turkish is high and they have a positive attitude towards Turkish culture. Similarly, Polatcan (2018) found in his study that people who have positive feelings towards Turkish culture have a high willingness to communicate in Turkish. The sample and participant statements regarding the codes of culture learning and development desire determined in the research are similar to the data of Sayar's (2019) study. In the related study, similar

views were emphasized that the need to learn Turkish as a foreign language makes the individual active in communicating.

In order to determine the sub-dimension of the sense of self-confidence in communicating, the participants were asked “Do you consider yourself sufficient when communicating in Turkish? Explain why” was asked. In line with the participants' views on the question; codes of competence in communication and inadequacy in communication were established (Table 2). In the self-confidence sub-dimension of the participants, it was determined that their self-confidence was low in general. It was determined that the participants with high self-confidence expressed themselves more easily. As a matter of fact, in the study conducted by Polatcan (2018), the level of excitement is high in individuals with low self-confidence; It was determined that those with high self-confidence were not excited and therefore expressed themselves more easily. Similarly, Erol (2019) and Eyerçi (2020) emphasized that there is a positive relationship between the sense of self-confidence and the willingness to communicate.

In order to determine the sub-dimension of willingness to improve in communication, the participants were asked “What kind of activities do you do to improve your Turkish? Explain” was asked. In line with the answers of the participants; Codes for reading books, translation studies, peer communication, language courses, watching movies, listening to songs, watching TV series, speaking activities, participating in seminars and fairs, writing activities, watching television, and asking questions were created (Table 3). It is seen that the participants who learn Turkish as a foreign language mostly perform activities such as reading books, watching movies and TV series. In the study conducted by Polatcan (2018), it was seen that students learning Turkish as a foreign language did similar activities. The similar problems encountered in learning Turkish as a foreign language cause students to use similar methods in language learning.

In order to determine the sub-dimension of willingness to be decisive in communicating, the question “Will you continue to speak Turkish when you are in an environment with those learning Turkish as a second language?” was asked. In line with participant opinions; the nature of the addressee and the status of the environment codes were determined (Table 4). To the question in question, the majority of the participants stated that the interlocutors they communicate with those who speak their own language and their own citizens communicate in Persian, but other than that, they generally communicate with their interlocutors in Turkish. Polatcan (2018) also stated that students' willingness to communicate in Turkish in the classroom and outside the classroom increased the most. These opinions show that Turkish is used as an intermediary/common language beyond learning it as a second language by foreigners.

In order to determine the motivation sub-dimension in communication, the question “What are the things that motivate you when communicating in Turkish?”

was asked to the participants. In line with the answers of the participants: Peer support; Turkish assimilation; attitude and behavior of the addressee; ease of access to information; the existence of films, series and documentaries; giving a sense of self-confidence; reading; desire to make friends; Presence codes for Turkish actors and singers were created (Table 5). The table shows that there are more than one factor that motivates the participants to communicate. Kavi (2019), who conducted a similar study on the subject, states that, in line with the data of the study sample, those who learn Turkish as a second language in Turkey are affected by intrinsic, extrinsic, integrative and instrumental motivation. Altuner (2017), Polatcan (2018) and Boz (2020) determined that there is a positive relationship between the willingness to communicate and motivation in their studies.

In order to determine the sub-dimension of willingness to communicate, “What are you doing to maintain your desire to communicate in Turkish? In line with the opinions of the participants regarding the question of “Explain”: Codes for reading a book, writing, listening to songs, peer communication, watching movies, TV series and documentaries, communication with the environment, asking questions to the addressee were created (Table 6). Some of the aforementioned codes show that listening skill is an important skill that maintains the willingness to communicate. Listening is a combination of verbal and nonverbal elements. In the listening process, the speaker's emphasis, intonation, body movements, style are effective factors in understanding the message and continuing the communication (Özbay, 2009, p. 122). As a matter of fact, watching movies, series and documentaries created within the framework of the answers given by the participants to the question about their willingness to communicate; listening to songs, peer communication, communication with the environment, asking questions to the interlocutor show the importance of listening/watching activities in maintaining communication. Emphasizing the importance of willingness to communicate, Çetin (2019) found a moderate relationship ( $r= 0.37$ ) was found. The aforementioned study shows that there is a positive relationship between willingness to communicate and success in communicating and using language.

In order to determine the factors that hinder their willingness to communicate, the question “What bothers you when speaking Turkish?” was asked to the participants, and in line with the answers of the participants on the subject: Pronunciation problem, mockery, crossing between languages, lazy lip and mixing basic tenses were determined (Table 7). The fact that the participants use different alphabets and the sound and syntax differences in their mother tongue are the main reasons for the mentioned problems. Similar problems have been identified in studies conducted on the subject: Derman (2010), Kara (2010) and Demirci (2019) stated that even foreign students from different countries of the Turkish world have problems with pronunciation while speaking Turkey Turkish. They stated that the main reason for the problems was the alphabet difference. As a natural reflection of this difference, students from countries using the Arabic alphabet have problems with the

pronunciation and software of vowels, while students from countries using the Cyrillic alphabet have stated that they have more problems with writing and pronouncing consonants. In the study conducted jointly by Biçer, Çoban, and Bakır (2014), students stated that apart from pronunciation problems, they experienced problems such as the inhibition of the target language by the mother tongue and the use of local dialects. Keser (2018), on the other hand, found that the participants had difficulties in writing 41.30%, speaking 37.30%, listening 13.40%, and reading 8% in the study he carried out with the participation of 201 foreign students. The studies in question show that students learning Turkish as a foreign language/second language have difficulty in using the four basic skills of the language, and among these four basic skills, they have the most difficulty in the use of writing and speaking skills.

In line with the answers given to the question "What increases your desire to communicate in Turkish", directed to the participants in order to determine the factors that ensure continuity in communication: The proximity of Turkish to their mother tongue, assimilation of Turkish, reading books and newspapers, speaking activities, writing activities, watching movies, existence of scientific documents, Turkish language skills. the environment in which it is spoken dominantly, the use of Turkish in official transactions, and the professional development request code were determined (Table 8). The fact that students live in different countries forces them to communicate with the language of the country they live in the most. For this reason, it is necessary for them to have a healthy communication skill by using the language of the country they are in to increase their level of communication and quality of life. Yayla (2018), in his study with the participation of 98 foreign students learning Turkish as a second language, points out that there is a positive correlation between students' positive language self and their willingness to communicate. In this study, in line with the answers of the students, it is seen that the closeness of Turkish to their mother tongue, assimilation of Turkish, the environment where Turkish is spoken dominantly, the use of Turkish in official transactions and the example of the code of professional development request are examined carefully, it is seen that the participants adopt Turkish and their willingness to communicate in Turkish is high. Çangal (2013), in his study, stated that foreigners who learn Turkish mostly try to learn Turkish in line with their individual interests and needs, with trade, education and job opportunities. As a result of the semi-structured interview, when the expressions given by the participants under the code of "assimilating Turkish" and the interview forms are examined, it will be seen that the participants assimilate or tend to assimilate Turkish individually, apart from being the language of instruction.

In order to determine the factors that ensure continuity in communication (Table 8), one of the participants, S7: "First of all, to communicate a lot with those who speak Turkish well. It is not just to talk, but to correspond with him and read the newspaper". He emphasized the importance of writing and correspondence in ensuring the willingness to communicate with the participant's words "he must correspond with her". Çangal (2020), on the other hand, states that while the writing activities carried

out with the students prompt the students to write in a planned manner, the writing practice carried out through social media improves the mutual writing and planned writing skills. As a matter of fact, in the focus group meeting held with the students, it was determined that the writing activities carried out over Whatsapp contributed positively to the writing skills of the students. Similarly, in order to determine the sub-dimension of willingness to communicate, the participants were asked "What are you doing to maintain your desire to communicate in Turkish? Explain" (Table 5), one of the participants, S1 answered as follows. "And don't write my own thoughts in Turkish, don't put them in writing. For example, I was constantly writing a letter to a teacher in Turkish. I used to take what I wrote and have it checked. He was saying, 'This is right, this is wrong or something'. It can be seen that the student's language teacher was directed to planned writing, and the student was trying to gain writing skills. This may positively affect the student's willingness to communicate. As a matter of fact, İter (2018) emphasized that the support provided by the teacher of Turkish students learning English as a foreign language positively affects the willingness of students to communicate in English by bringing the student to professional competence.

In the context of teaching Turkish to foreigners, it is stated that the presence of distinguished Turkish artists and talented actors is beneficial in terms of cultural awareness, as well as the material elements of the Turkish cultural world such as movies, TV series, literature and music (Er, 2015). When the codes of reading books, watching movies and TV series in Tables 3, 5, 6 and 8 and the code of presence of Turkish actors and singers in Table 5 and the code of listening to songs in Table 3 are examined, the participant expressions are examined. It was determined that the participants learned Turkish culture as well as the development of their language skills. The example in question shows that the participant expressions show that the students learn Turkish culture as well as learn Turkish.

### **Suggestions for further studies**

In this study, the willingness of Afghan students who learn Turkish as a second language to communicate was examined. New studies can be conducted to investigate the willingness of different communities to communicate in Turkish. In this way, various solutions can be developed for the issues that student communities learning Turkish as a second/foreign language have problems in communication.

### **Conflict of Interest**

The authors report no conflicts of interest. The authors alone are responsible for the content and writing of the paper.

### **References**

Turkish Language Association (2009). *Turkish dictionary* (Editors. Akalın, Ş.H. et al.). Ankara: TDK Publications.



- Alishah, (2015). *A study on the factors affecting the willingness of Turkish learners to speak English as a foreign language*. [Unpublished Doctoral Thesis, Gazi University-Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Alkac, M. M. (2020). *Investigation of second foreign language German teaching model preferences of secondary school students in Turkey according to demographic characteristics*. [Unpublished Master's Thesis, Maltepe University-Istanbul]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Altiner, C. (2017). *Willingness to communicate in English as a foreign language classes in Turkey*. [Unpublished Doctoral Thesis, Hacettepe University-Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Alyılmaz, S. & Polatcan, F. (2018). Willingness to communicate scale: a scale development study. *International Journal of Turkish Literature, Culture and Education*, 7(1), 447-458.
- Aslitürk, A. (2019). *Investigation of the relationship between secondary school students' lifelong learning tendencies and their attitudes towards English as a foreign language*. [Unpublished Master's Thesis, Sakarya University-Sakarya]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Atak, M. (2005). The place and importance of informal communication in organizations. *Journal of Aerospace Technologies*, 2(2), 59-67.
- Ayazlar, Reyhan A. (2015). Embedded theory approach. A. Yüksel, A. Yanık, Reyhan A. Ayazlar (Ed.) from *Scientific research methods concepts-analysis-research* (167-176). Ankara: Seçkin Publishing.
- Bicer, N. Shepherd, I. & Bakır, S. (2014). Problems faced by foreign students learning Turkish: the example of ataturk university. *International Journal of Social Studies*, 7(29), 125-135.
- Boz, B. Y. (2020). *The relationship between the second language motivational self system and the willingness to communicate in the second language in teaching Turkish to foreigners*. [Unpublished Master's Thesis, Hacettepe University, Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Bulut, H. (2017). *English learning approaches of Turkish adult students in terms of motivation, attitudes, reasons and willingness to communicate*. [Unpublished Master's Thesis, Çağ University, Mersin]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2016). *Scientific research methods* (22nd Edition). Ankara: Pegem.
- Cangal, O. (2013). Language needs analysis in teaching Turkish to foreigners: The case of Bosnia and Herzegovina. [Unpublished Master's Degree, Gazi University - Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Cangal, O. (2020) *The effect of social media use on writing skills in teaching Turkish to foreigners*. [Unpublished Doctoral Thesis, Hacettepe University-Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Celikbas, S. (2018). *A case study on the willingness to communicate and intrinsic motivations of foreign language learners in online speaking classes through the Live Learning*

- Programme*. [Unpublished Master's Thesis, Uludag University -Bursa]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Cetin, K. (2019). *Investigation of the relationship between the level of willingness to communicate in English and Yds (Foreign Language Exam) scores of faculty of education faculty members*. [Unpublished Doctoral Thesis, Burdur Mehmet Akif Ersoy University-Burdur]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Demirci, R. (2019). *The effect of alphabet differences on teaching Turkish to foreigners*. [Unpublished Master's Thesis, Van Yüzüncü Yıl University-Van]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Derman, S. (2010). Problems faced by foreign students in learning Turkish in Turkey. *Journal of Selcuk University Faculty of Theology*, 29, 227-247.
- Er, O. (2015). *Examining the practices of teaching Turkish to foreigners in terms of creating cultural awareness*. [Unpublished Doctoral Thesis, Atatürk University-Erzurum]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Eroğluer, K. (2011) Relationships between organizational communication and job satisfaction elements: A Theoretical Analysis. *Aegean Journal of Academic Perspective*, 11 (1), 121 - 136.
- Erol, I. K. (2019). *Turkish students' willingness to communicate in English: an example of an English preparatory school*. [Unpublished master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman University -Muğla]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Eyerci, A. (2020). *Willingness to communicate in autonomous language learning environments*. [Unpublished Doctoral Dissertation, Atatürk University - Erzurum]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Gokce, O. (2006). *Content analysis theoretical and practical information*. Ankara: Political Bookstore.
- Gokhan, O. (2020). *Investigation of the effect of speaking anxiety on speaking self-efficacy of individuals learning Turkish as a second language*. [Unpublished Master's Thesis, Uludag University - Bursa]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- İlter, O. (2018). Teacher characteristics that encourage and hinder the willingness to communicate of Turkish students learning English as a foreign language. *Erzincan University Journal of Social Sciences Institute*, 11(2), 14-29.
- Kanat Mutluoğlu, A. (2020). *A multi-stage study on willingness to communicate in an English as a foreign language learning environment*. [Unpublished Doctoral Thesis, Hacettepe University- Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Kara, M. (2010). The problems that the tomer students of Gazi University encounter while learning Turkish and suggestions for their solution. *Turkish Journal of Educational Sciences*. 8(3) 661-696.
- Karasar, N. (2000). *The proximity of Turkish to one's mother tongue: Scientific Research method*. (23rd Edition). Ankara: Nobel.

- Kavi, E. (2019). *Motivations of learners of Turkish as a foreign language*. [Unpublished Master's Thesis, Istanbul University - Istanbul]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Keser, S. (2018). *The difficulties encountered in the development of speaking skills in teaching Turkish as a foreign language*. [Unpublished Master's Thesis, Hacettepe University – Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Kıray, H.S. (2018). Interpersonal communication approach (Part 1). C. Uluyagci & U. Eriş, (Ed.) in *Interpersonal communication* (3-16). Eskisehir: Anadolu University Press.
- Kıray, H.S. & Koca, S. (2018). Interpersonal communication processes (Part 2). C. Uluyagci & U. Eriş, (Ed.) In *Interpersonal communication* (19-32). Eskisehir: Anadolu University Press.
- Korkut, F. (2005). Communication skills training for adults. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 28, 143-149.
- Küçük, M. (2012). The concept of communication and the communication process (Unit I). From N. Orhun & U. Erişen, (Ed.) *Contact information* (2-19). Eskişehir: Anadolu University publications.
- Onan, B. (2020). *Basic concepts of language education* (6th ed.). Ankara: Nobel Academy Publishing.
- Polatcan, F. (2018). *Examining the willingness to communicate of learners of Turkish as a foreign language*. [Unpublished Doctoral Dissertation, Atatürk University -Erzurum]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Rashid, A. W. (2017). *Investigation of speaking anxiety of Afghan students learning Turkish as a foreign language*. [Unpublished Master's Thesis, Dokuz Eylül University -Izmir]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Sayar, E. (2019). A needs analysis for the reasons for learning Turkish as a foreign language: the example of Djibouti. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language*, 5, 95-108.
- Seref, I. (2013). A model proposal for the use of communicative approach in teaching Turkish as a foreign language in teaching writing and speaking skills. *International Journal of Language Education and Teaching*, 1, 43-60.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2010). *Speech training*. Ankara: Leading Book.
- Uğurlu, K. (2020). *Examining the relationship between students' emotional intelligence and willingness to communicate in terms of gender in English as a foreign language classes in Turkey*. [Unpublished Master's Thesis, Istanbul Sabahattin Zaim University -Istanbul]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Varişoğlu, M. C. (2020). The willingness of Sudanese students to communicate in Turkish as a foreign language. *Journal of Turkic Studies Institute*, 68, 601-614.
- Yayla, M. (2018). *Ideal second language (d2) self and willingness to communicate in learners of Turkish as a foreign language*. [Unpublished Master's Thesis, Hacettepe University - Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences*. (11th Edition). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, I. (2019). *Examining the willingness to communicate in English of students learning English as a foreign language in a higher education institution*. [Unpublished master's thesis, Bahçeşehir University - Istanbul]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Yıldırım, I. (2019). *Examining the willingness to communicate in English of students learning English as a foreign language in a higher education institution*. [Unpublished master's thesis, Bahçeşehir University- Istanbul]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Zaptıoğlu Çelikdemir, D. & Tükel Paker, İ. (2019). The importance of organizational communication in the realization of organizational change. *Izmir Journal of Economics*, 34 (3), 431-441.
- Zerey, (2017). *The relationship between willingness to communicate and the classroom environment in environments where English is used as a foreign language*. [Unpublished master's thesis, Gazi University - Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.

### Genişletilmiş Türkçe Özet

Bu araştırmanın temel amacı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği ilişkin görüşlerini tespit ederek söz konusu tespitlerden hareketle yabancılara yönelik dil öğretim problemlerine ilişkin sorunları tespit etmektir.

Çalışma, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişim kurma istekliliğine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla yapılmış nitel araştırma yönteminden olgubilim araştırması olarak desenlenmiştir. Yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamıyla kavranmayan olgular (Yıldırım & Şimşek 2018, s.69) için bireysel tecrübeler temel oluşturmaktadır.

Görüşmeye katılan öğrencilerin “Türkçe öğrenmiş olmanız size nasıl hissettirir? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 3 tane kodun olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler Türkçe öğrenmenin kendilerine kültürü öğrettikleri, gelişme isteğini körüklediği ve özgüven duygusuna katkısı olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe iletişim kurarken kendinizi yeterli görüyor musunuz? Nedenini açıklayınız sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 2 tane kodun olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin bazıları Türkçe iletişim kurarken yeterli olduklarını ifade ederken öğrencilerden birçoğu ise iletişim kurmada bireysel nedenlere bağlı olarak bazı yetersizliklerinin olduklarını ifade etmişlerdir. “Türkçeyi Geliştirirken Yaptığınız Aktiviteler Nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise 12 tane kodun olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler Türkçeyi geliştirirken birçok aktivite yaptıkları ancak daha çok kitap okumanın ve dizi izlemenin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerin

“İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenenler ile bir ortamda bulunduğunuzda Türkçe konuşmaya devam eder misiniz? Açıklayınız.” verdikleri yanıtlar incelendiğinde 2 tane kodun oluştuğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler, girmiş oldukları ortamlarda kendi ana dilleri ile iletişim kuramadıklarında ikinci dil olarak Türkçeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin “Türkçe iletişim kurarken motive olur musunuz, konuşma esnasında sizi motive eden şeyler nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 9 tane kodun oluştuğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler; Türkçe iletişim kurarken iletişim kurulan kişinin olumlu tutumu, Türkçeyi benimsemeleri ve Türkçe iletişim kurma ile ilgili çeşitli etkinliklerin onları motive ettiğini ifade etmişlerdir. “Türkçe iletişimizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 7 tane kodun oluştuğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler; Türkçe iletişimlerini geliştirmek için kitap okuduklarını, film izlediklerini, şarkı dinlediklerini ve akranları ile iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Son olarak görüşmeye katılan öğrencilerin “Türkçe konuşurken sizi neler rahatsız eder?” Açıklayınız. sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 5 tane kodun oluştuğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler; Türkçe iletişim kurarken telaffuz problemi yaşadıklarını, konuşurken başkası tarafından alay edilmekten çekindiklerini ve dil bilgisi bakımından bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. “Türkçe iletişim kurma isteğinizi neler artırır? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 10 tane kodun oluştuğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler; Türkçe iletişim isteklerinin konuşma aktiviteleri yaparak, kitap ve gazete okuyarak, Türkçeyi özümseyerek arttığını belirtmişlerdir.

İletişim kurmada mutluluk alt boyutunun belirlenmesi için katılımcılara “Türkçe öğrenmiş olmanız size ne hissettirir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiş katılımcıların görüşleri doğrultusunda: Kültür öğrenimi, gelişim isteği, özgüven duygusu kodları belirlenmiştir (Tablo 1). Kültür öğrenimi koduna ilişkin örnek, katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğrenme istekliliklerinin yüksek olduğu ve Türk kültürüne karşı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. İletişim kurmada özgüven duygusu alt boyutunu belirlemek amacıyla katılımcılara “Türkçe iletişim kurarken kendinizi yeterli görüyor musunuz? Nedenini açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların soruya ilişkin katılımcı görüşleri doğrultusunda; iletişimde yeterlilik ve iletişimde yetersizlik kodları oluşturulmuştur (Tablo 2). Katılımcıların özgüven alt boyutunda genel anlamda özgüvenlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. İletişim kurmada gelişim istekliliği alt boyutunu belirlemek amacıyla katılımcılara “Türkçenizi geliştirmek için ne tür aktiviteler yapıyorsunuz? Açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda; kitap okuma, çeviri çalışması, akran iletişimi, dil kursu, film izleme, şarkı dinleme, dizi izleme, konuşma aktivitesi, seminer ve fuarlara katılma, yazı yazma aktiviteleri, televizyon izleme, soru sorma kodları oluşturulmuştur (Tablo 3). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların daha çok kitap okuma, film ve dizi izleme aktiviteleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. İletişim kurmada kararlılık istekliliği alt boyutunun tespit edilmesi amacıyla katılımcılara “İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenenler ile bir

ortamda bulunduğunuzda Türkçe konuşmaya devam eder misiniz? Açıklayınız” sorusu sorulmuş. Katılımcı görüşleri doğrultusunda; muhatabın niteliği, ortamın durumu kodları belirlenmiştir (Tablo 4). Söz konusu soruya katılımcıların büyük çoğunluğu, iletişime geçtikleri muhataplarının kendi dillerini bilenlerle ve kendi vatandaşlarıyla Farsça iletişime geçtiklerini fakat bunun dışında muhataplarıyla genelde Türkçe iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. İletişim kurmada motivasyon alt boyutunun belirlenmesi için katılımcılara “Türkçe iletişim kurarken sizi motive eden şeyler nelerdir? Açıklayınız” sorusu yöneltilmiş, katılımcıların yanıtları doğrultusunda: Akran desteği; Türkçeyi özümseme; muhatabının tutum ve davranışları; bilgiye ulaşmada kolaylık; film, dizi ve belgesellerin varlığı; özgüven duygusunu vermesi; kitap okuma; arkadaş edinme isteği; Türk oyuncular ve şarkıcıların varlığı kodları oluşturulmuştur (Tablo 5). İlgili tablo, katılımcıların iletişim kurmada motive eden birden fazla unsurun bulunduğu görülmektedir. Yabancılarla Türkçe öğretimi bağlamında Türk kültür dünyasının maddi unsurları olan film, dizi, edebiyat ve müzik gibi unsurların yanında seçkin Türk sanatçıların ve yetenekli oyuncuların varlığının kültürel farkındalık açısından faydalı olduğunu belirtmektedir (Er, 2015). Tablo 3, 5, 6 ve 8. Tablolarda yer alan kitap okuma, film-dizi izleme kodları ve Tablo 5’te yer alan Türk oyuncular ve şarkıcıların varlığı kodu ile Tablo 3.’te yer alan şarkı dinleme koduna ilişkin örnek, katılımcı ifadeleri incelendiğinde katılımcıların dil becerisinin gelişiminin yanında Türk kültürünü de öğrendikleri belirlemiştir. Söz konusu örnek, katılımcı ifadeleri öğrencilerin Türkçeyi öğrendiklerinin yanında Türk kültürünü de öğrendiklerini göstermektedir.

# Matematik Eğitiminde Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi\*

Ercan Dede\*\*, Ercan Özdemir\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 20/07/2022

Makale Kabul Tarihi: 08/10/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1145811

## Öz

Bibliyometrik analiz, yazarlar, yayınlar, kurumlar, dergiler ve ülkelerle ilgili atıf bilgileri dahil olmak üzere bibliyometrik verilerle ilgili yayınlanmış literatürü tanımlamak, değerlendirmek ve izlemek için kullanılan bir istatistiksel analiz türüdür. Bu çalışmada fark etme becerisi ile ilgili yayınlanmış bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi yapılmıştır. WoS veri tabanından SSCI ya da ESCI indexli 128 yayın incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre en fazla yayın yapan ülkelerin “Amerika Birleşik Devletleri”, “Türkiye” ve “Almanya”; en fazla yayın yapılan dergilerin “journal of mathematics teacher education”, “international journal of science and mathematics education” ve “zdm-mathematics education”; en çok yayın yapan üniversitelerin “Hamburg Üniversitesi”, “Michigan Eyalet Üniversitesi” ve “Northwestern Üniversitesi” olduğu görülmüştür. Ayrıca fark etme becerisi ile ilgili kavramsal yapı ortaya çıkarılmış ve görselleştirilerek sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bibliyometrik analiz, fark etme, fark etme becerisi, web of science

## Bibliometric Analysis of Scientific Studies Conducting on Noticing Skill in Mathematics Education

### Abstract

Bibliometric analysis is the one of the statistical analysis methods, which is conducted to illustrate, evaluate and keep track of an interested literature using bibliographic data including citation information about authors, publications, institutions, journals, and countries. In this study, it was performed a series of bibliometric analysis related to the published research on noticing skills in the literature. 128 publications with SSCI or ESCI index were examined from WoS database. In the light of the findings, it was seen that the USA, Turkey and Germany are the most productive countries on noticing skills research in mathematics education. In addition, the journal with the most publications are “journal of mathematics teacher education”, “international journal of science and mathematics education” and “zdm-mathematics education”, respectively. Moreover, the most productive institutions on noticing skills research

\* Bu çalışmanın bir kısmı 23-25 Mayıs 2022 tarihinde gerçekleştirilen 1st International Symposium on Current Developments in Fundamental and Applied Mathematics Sciences (ISCDFAMS 2022) sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Bölümü, Rize, Türkiye, [ercan.dede@erdogan.edu.tr](mailto:ercan.dede@erdogan.edu.tr) ORCID: 0000-0001-6483-7019 

\*\*\* Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Bölümü, Rize, Türkiye, [ercan.ozdemir@erdogan.edu.tr](mailto:ercan.ozdemir@erdogan.edu.tr) ORCID: 0000-0003-4797-9327 

**Kaynak Gösterme:** Dede, E., & Özdemir, E. (2022). Matematik eğitiminde fark etme becerisi üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1547-1571.

*in mathematics education are “University of Hamburg”, “Michigan State University” and “Northwestern University”, respectively. Finally, it was visualized the conceptual structure of the research related to noticing skills in this study.*

**Keywords:** *Bibliometric analysis, noticing, noticing skills, web of science*

## Giriş

Eğitimin niteliğine doğrudan ve en önemli etkiyi öğretmenler yapmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin olumlu öğrenme ortamları oluşturma, öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşüncelerini geliştirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim yapma gibi çeşitli yeterliliklere sahip olması beklenmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerden öğrencilerin kavrayışlarını belirlemeye yönelik çeşitli öğretim faaliyetleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir (NCTM, 2000). Bu aşamada karşımıza son yıllarda üzerinde araştırmaların yoğunlaştığı “fark etme becerisi” kavramı çıkmaktadır.

Fark etme, günlük hayatta bir şeyi gözlemler ve tanıma için kullanılan bir terimdir. Belirli şekillerde fark etmeyi öğrenmek, bir meslekte uzmanlık geliştirmenin bir parçası olarak düşünülebilir (Sherin vd., 2011). Verilen herhangi bir derste, öğretmenlerin öğrencilerin ne yaptıklarına ve söylediklerine, konu hakkında nasıl düşündüklerine, önemli fikirleri en iyi şekilde iletmek için hangi analogileri veya temsilleri kullanacaklarına dikkat etmesi gerekir. Öğretmenlerin herhangi bir anda olup bitenlere yanıt vermesi mümkün değildir. Bu aşamada öğretmenlerin öğretim durumunda neyin önemli olduğuna karar vermeleri gerekir. Bu ise fark etme becerisi olarak adlandırılmaktadır (van Es & Sherin 2002). Öğretmenlerin de öğretim ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütmek için fark etme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. İyi bir fark etme becerisine sahip öğretmen öğrencilerin seviye ve öğrenme şekline göre öğretim biçimi geliştirebilir, öğrencisinin sorduğu sorudan konu ile ilgili yanılığını fark edebilir, potansiyel yanılığın oluşturabilecek durumlar üzerinde durarak bu yanılığın oluşmasına engel olabilir (Şimşek, 2019).

Fark etme becerisi, öğretmenlerin sınıf içindeki önemli olayları anlaması ve yorumlamasına dayanmaktadır (Jacobs vd., 2010). Fark etme, bir öğretim durumunda neyin önemli olduğunu belirlemeyi içerir (van Es & Sherin, 2002). Van Es ve Sherin (2002) fark etmenin üç temel yönünü belirtmiştir. (a) bir sınıf durumu hakkında neyin önemli veya dikkate değer olduğunu belirlemek; (b) sınıf etkileşimlerinin özellikleri ile temsil ettikleri daha geniş öğretim ve öğrenme ilkeleri arasında bağlantılar kurmak; (c) sınıf etkileşimleri hakkında akıl yürütmek için bağlam hakkında bildiklerini kullanmak. Birinci aşama, öğretmenin sınıf içinde gerçekleşen birçok durumdan neyin önemli olduğuna karar vermesini içermektedir. Öğretim sırasında gerçekleşen dikkate değer durumların belirlenmesini ve öğretim sürecine nasıl dahil edeceklerine karar vermeleri gerekmektedir. İkinci aşama sınıfta gerçekleşen olaylar ile daha geniş öğrenme ve öğretim ilkelerini kullanarak yorumlamayı içerir. Üçüncü aşama ise öğretmenlerin durumlar hakkında akıl yürütmek için bağlam hakkında



bildiklerini kullanmayı içerir. Başka bir deyişle sınıf etkileşimlerini fark etmek, kişinin öğrettiği belirli bağlama bağlıdır ve bu yetenek bu alanda geliştirilmelidir. Öğretmenler konuyla ilgili bilgilerini, öğrencilerin konu hakkında nasıl düşündüklerine dair bilgilerini geliştirmeli ve öğretim sürecinde kullanmalıdırlar. Jacobs ve diğerleri (2010) fark etme becerisini birbiri ile ilişkili üç aşamaya ayırmışlardır. Bunlar (a) öğrencilerin stratejilerine dikkat etme, (b) öğrencilerin matematiksel anlayışlarını yorumlama ve (c) öğrencilerin anlayışlarına dayalı olarak nasıl yanıt verileceğine karar vermedir. Birinci aşama öğrencilerin stratejilerindeki matematiksel ayrıntılara odaklanmayı içermektedir. Çünkü bu stratejiler karmaşık olabilir ve stratejilerin ayrıntıları öğrencilerin anlayışlarına dair fikir verdiği için önemlidir. İkinci aşamada öğretmenlerin öğrencilerin stratejilerinden hareketle onların konuyu anlayışları ile ilgili çıkarımda bulunabilmelerini içermektedir. Üçüncü aşamada ise öğretmenlerin, öğrencilerin belirli durumlardaki anlayışları hakkındaki çıkarımlarını ne ölçüde kullandıkları ve öğretmenlerin bu konu hakkındaki muhakemelerinin öğrencilerin matematiksel gelişimi üzerine yapılan çalışmalarla uyumlu olup olmadığı ile ilgilidir. Bu aşamada sadece bir tane en iyi yanıt olmadığı da belirtilmektedir.

### **Bibliyometrik Analiz**

Akademik dergilerde yayınlanan makalelerin sistemli olarak değerlendirilmesi, matematik eğitimi araştırmalarının, mevcut durumunu incelemek ve gelecekteki eğilimlerini tespit edebilmek için faydalıdır (Ulutaş & Ubuz, 2008). Matematik eğitiminin eğilimlerinin araştırılması çalışmaların yoğunlaştığı alanların, yeni yönelimlerin, daha fazla çalışılmaya ihtiyaç duyulan konuların, kavramların veya alanların tespit edilmesini sağlayacaktır. Bu hususta kullanılan yöntemlerden biri de bibliyometrik analizdir. Bibliyometri, bilimsel çalışmaların, yazar, konu, atıf yapılan yazar, atıf yapılan kaynaklar gibi verilerin istatistiksel olarak incelenmesi ile ilgilenmekte, elde edilen istatistiksel sonuçlar doğrultusunda belirli bir disipline ait genel yapının ortaya konmasını mümkün kılmaktadır. Bibliyometrik yöntemler kullanılarak belirli bir disiplinde, belirli bir ülkede çalışılan konu başlıkları, bu konuları çalışan yazarlar, yazarlar arası iş birliği, fazla ya da az çalışma yapılan konu başlıkları belirlenebilmektedir (Zan, 2012). Bu yöntemler sistematik, şeffaf ve tekrarlanabilir araştırma sunma ve böylece yapılan araştırmaların kalitesini artırma potansiyeline sahiptir. Bibliyometrik yöntemler araştırmacıyı en etkili yayınlara yönlendirmektedir (Zupic & Cater, 2015).

Bibliyometrik yöntemlerin performans analizi ve bilimsel haritalama olmak üzere iki ana kullanımı vardır. Performans analizi, bibliyografik veriler temelinde ilgilenilen araştırma birimlerinin (ülkeler, üniversiteler, yazarlar ve bilimsel dergiler) ve faaliyetlerinin etkisini değerlendirmeyi amaçlar. Bilimsel haritalama ise, bilimsel araştırmanın yapısal ve dinamik yönlerini göstermeyi amaçlar. Bir araştırma alanının bilişsel yapısını temsil etmek için bir bilim haritası kullanılır (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma, & Herrera, 2011). Bibliyometrik yöntemler atıf analizi (citation),

ortak atıf analizi (co-citation), bibliyografik bağlantı/birleştirme (bibliographic coupling), ortak yazar analizi (co-author) ve ortak kelime (co-keyword) analizi olmak üzere beşe ayrılmaktadır (Zupic & Cater, 2015).

Alan yazına bakıldığında eğitim ve eğitim bilimleri (Gülmez vd., 2021; Tür, 2019), STEM eğitimi (Özkaya, 2019), pedagojik alan bilgisi (Köse, 2020), matematik eğitimi (Çelik, 2022; Gökçe & Güner, 2021; Huan vd., 2022; Özkaya, 2018) alanlarına yönelik bibliyometrik çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Özkaya (2018), 1980-2018 yılları arasında matematik eğitimi konu alanında yayınlanan ve Web of Science (WoS) veri tabanında taranan kaynaklardaki yayınların bibliyometrik analizini yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre belirtilen yıllar arasında matematik eğitimi alanındaki yayınların artış gösterdiği; yayın sayılarına göre en üretken ülkelerin Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İngiltere ve Türkiye olduğu; en çok çalışılan konu başlıklarının ilkökul matematik sınıfları (veya dersi), öğretmen eğitimi ve başarı farkı olduğu ve en çok kullanılan kelimelerin matematik, eğitim, öğrenci ve başarı olduğu tespit edilmiştir.

Gökçe ve Güner (2021), 1980-2019 yılları arasında WoS veri tabanında taranan dergilerde yayınlanan matematik eğitimi alanındaki çalışmaların bibliyometrik analizini yapmışlardır. Yapılan analiz sonuçlarına göre dört kümel bir yapının ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bunlar matematik eğitiminin teorik çerçevesine yönelik, etkili matematik öğretimi yöntemlerini içeren terimler, matematik eğitimi ile ilgili kavramlar ve uluslararası matematik değerlendirmeleridir. Ayrıca 1995 öncesi, 1995-2010 yılları arası ve 2010 yılı sonrası yaygın olarak çalışılan konularda değişiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2022), 1985-2022 yılları arasında WoS veri tabanında matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmaları bibliyometrik analiz yöntemi ile incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre ABD, Avustralya ve Almanya'nın yayın sayısına göre en üretken ülkeler; en üretken yazarların Texas Sistem Üniversitesi, New York Suny Eyalet Üniversitesi ve Texas Austin üniversitelerinde görev yaptıkları; bu konu üzerine en fazla yayının "Early Mathematics Learning And Development", "Early Childhood Research Quarterly" ve "Early Education And Development" dergilerinde yer aldığı ve en çok kullanılan anahtar kelimelerin "matematik, erken matematik ve erken çocukluk" olduğu tespit edilmiştir.

Huan ve diğerleri (2022), 1968-2021 yılları arasında Scopus veri tabanında indekslenen somuttan soyuta matematik öğrenimi ile ilgili bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizini yapmışlardır. Ayrıca somuttan soyuta matematik öğrenimi ile ilgili araştırma alanlarını belirlemek için bibliyografik birleştirme analizi de yapmışlardır. Analiz sonuçlarına göre çalışmaların beş araştırma alanında kümelendiği tespit edilmiştir. Bunlar (1) manipülatifler ve aritmetik öğrenme, (2) öğrenme gücü çeken öğrencilerin matematik öğrenmesi, (3) ilköğretim matematik öğretiminde somut-temsil-soyut dizilimi, (4) ideal matematik öğretimi, (5) otizm

spektrum bozukluğu olan öğrencilerin matematik problem çözme ve matematik öğrenmeleri şeklindedir.

Alan yazın incelendiğinde fark etme becerisi ile ilgili herhangi bir bibliyometrik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu ise alandaki boşluğa işaret etmektedir. Bu çalışmada fark etme becerisi ile ilgili WoS veri tabanında SSCI ya da ESCI indekslerinde taranmış bilimsel yayınların bibliyometrik yöntemler kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmaya yön veren araştırma soruları aşağıda ifade edilmiştir.

- 1) Matematik eğitiminde fark etme üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre yayın sayıları ve atıf sayıları nasıl değişmektedir?
- 2) Matematik eğitiminde fark etme üzerine yapılan çalışmalarda yayın sayısı bakımından en üretken ve alınan atıf sayısı bakımından en fazla etkiye sahip olan ülkeler hangileridir?
- 3) Matematik eğitiminde fark etme üzerine yapılan çalışmalarda yayın sayısı bakımından en üretken ve alınan atıf sayısı bakımından en fazla etkiye sahip olan yazarlar hangileridir?
- 4) Matematik eğitiminde fark etme üzerine yapılan çalışmalarda en fazla yayının yayınlandığı ve alınan atıf sayısı bakımından en fazla etkiye sahip lider konumunda olan bilimsel dergiler hangileridir?
- 5) Matematik eğitiminde fark etme üzerine yapılan çalışmalarda alan yazında en fazla etkiye sahip olan yayınlar hangileridir?
- 6) Matematik eğitiminde fark etme üzerine yapılan çalışmalarda en fazla kullanılan anahtar kelimeler hangileridir? Ortak kelime ağı (kavramsal yapı) konusunda nasıl bir yapı ortaya çıkmaktadır?

### Yöntem

Bu çalışmada matematik eğitimi alan yazınında fark etme becerisi üzerine yapılan çalışmalar bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olarak kabul edilen bibliyometrik analiz yöntemi, bilimsel veri tabanlarından elde edilen çok sayıda verinin nesnel ölçütler kullanılarak incelenmesine olanak sağlamaktadır (Donthu vd., 2021; Ellegaard & Wallin, 2015; Zupic & Cater, 2015). Bu yönüyle meta analizden ve sistematik literatür taramasından farklılaşmaktadır (Donthu vd., 2021; Zupic & Cater, 2015). Bibliyometrik analiz yöntemi belli bir alanda yapılan çalışmalardaki eğilimleri, temaları ve araştırma boşluklarını ortaya çıkarmanın yanında ilgili alandaki araştırmacıların iş birliğinin yapısının, ilgili alandaki çalışmalara rehberlik eden düşünsel yapının ve ilgili alanda yürütülen çalışmaların bilişsel yapısının ortaya çıkarılmasını ve görselleştirilmesini sağlamaktadır (Börner vd., 2003; Donthu vd., 2021; Van Eck & Waltman, 2014;

Zupic & Cater, 2015). Ayrıca performans analizinde kullanılan bibliyometrik ölçüler (toplam yayın sayısı, toplam atıf sayısı, ortalama atıf sayısı, normalleştirilmiş atıf sayısı ve ortalama normalleştirilmiş atıf sayısı gibi) sayesinde belli bir alanda en etkili olan yayınların, yazarların, anahtar kelimelerin, kurumların, bilimsel dergilerin ve ülkelerin hangileri olduğunu ortaya koymaktadır (Hallinger & Kovacevic, 2020; Linan & Fayolle, 2015; Waltman, 2017; Zupic & Cater, 2015). Bu çalışmada matematik eğitimi üzerine yapılan fark etme becerisiyle ilgili çalışmalar bibliyometrik analiz tekniklerinden atıf analizi, ortak kelime analizi ve ortak atıf analizi işlemleri olarak değerlendirilmektedir.

Mevcut çalışmanın amaçları doğrultusunda atıf analizi, matematik eğitiminde fark etme üzerine yapılan çalışmalarda en etkili ve üretken olan yazarları, üniversiteleri, ülkeleri ve bilimsel dergileri ortaya çıkarırken, ortak kelime analizi hangi kavramların ya da anahtar kelimelerin bu alanda daha etkili olduğunu göstermektedir.

### Veri Toplama

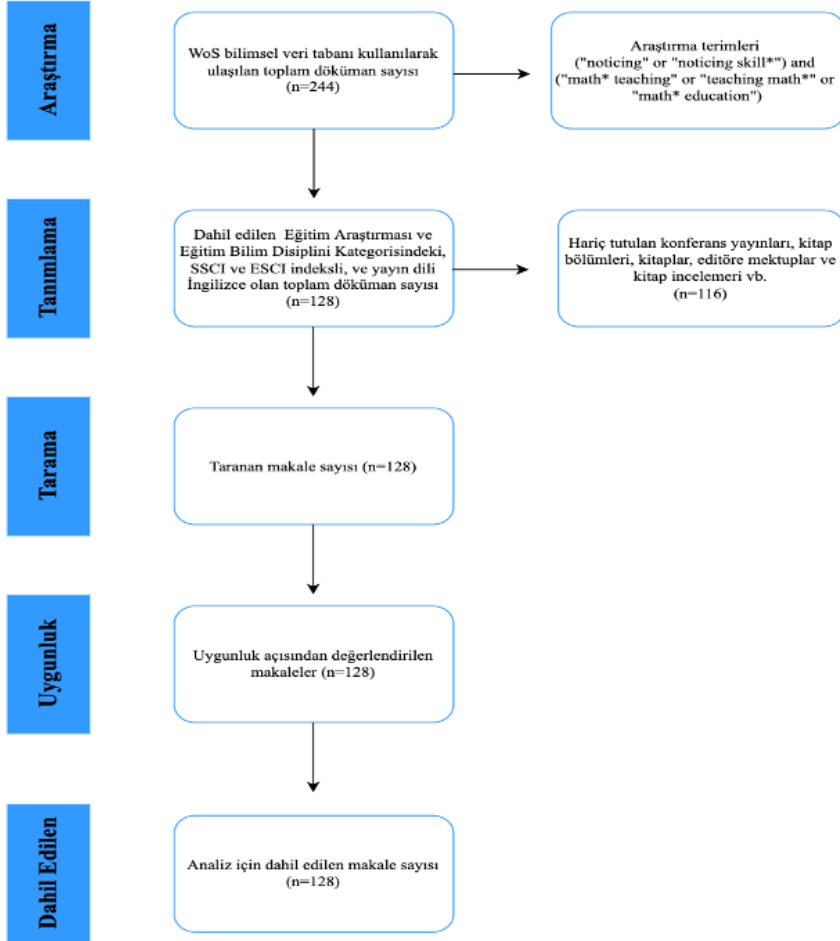
Bu çalışmada, bibliyometrik veriler 16 Mayıs 2022 tarihinde WoS (Web of Science) bilimsel veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. Scopus, Microsoft Akademik, Google Akademik ya da PubMed gibi diğer bilimsel veri tabanları yerine, WoS bilimsel veri tabanının bu çalışmada tercih edilmesinin sebebi ise bu veri tabanının dünyada çok yaygın bir şekilde kullanılması ve kabul görmesinin yanında en prestijli ve kaliteli yayınların bütün kayıtlarını içermesidir (Birkle vd., 2020; Gürten vd., 2019; Zhang vd., 2015). Zupic ve Cater (2015) bibliyometrik veri toplamak için, anahtar kelimeleri kullanarak araştırma yapma ve bir bilimsel dergiden veya alan yazınında prestijli az sayıda bilimsel dergi grubundan tüm yayınların araştırılması olmak üzere iki yol önermiştir. Mevcut çalışmada matematik eğitiminde yayınlanmış fark etme becerisi üzerine olan tüm yayınlara ulaşmak amaçlandığından dolayı ilk yöntem tercih edilmiştir. Araştırma terimleri belirlendikten sonra WoS bilimsel veri tabanında araştırma yapılarak 244 bilimsel yayına ulaşılmıştır (bkz. Tablo 1 ve Şekil 1). WoS veri tabanı kategorilerinden Eğitim Araştırmaları (Education & Educational Research) ve Eğitim Bilimleri Disiplini (Education Scientific Discipline) seçilerek filtrelemeye gidilmiştir. Böylece bu çalışmada sadece eğitim alan yazınındaki makalelere odaklanılmıştır. Ayrıca yayın türleri filtrelemesi kullanılarak, kitap kritiği, kitap bölümü, editöre mektup ve konferans yayınları bu çalışmaya dahil edilmeyerek, sadece SSCI ya da ESCI indekslerinde taranan ve yazım dili İngilizce olan 128 makale çalışmaya dahil edilmiştir (bkz. Şekil 1).

Tablo 1.

#### *Makale Seçiminde Kullanılan Kriterler*

Kriter	Değer
Veri Kaynağı	WoS (Web of Science)
Araştırma Terimleri	("noticing" or "noticing skill*") and ("math* teaching" or "teaching math*" or "math* education")

Yayın Periyodu	16 Mayıs 2022 tarihine kadar
Doküman Tipi	Bilimsel Makale
WoS Kategorisi	Eğitim Araştırmaları ve Eğitim Bilimleri Disiplini
Atıf İndeksi	SSCI ya da ESCI
Dil	İngilizce
Makale Sayısı	128



Şekil 1. Veri toplama süreci

### Veriyi Tarama ve Düzeltme

Bibliyometrik verilerde mükerrer, hatalı ya da eksik veri girişleri olabileceğinden dolayı bibliyometrik analizlere başlamadan önce bibliyometrik verinin düzenlenmesi daha doğru ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için oldukça önemlidir (Donthu vd., 2021; Van Eck & Waltman, 2014; Zupic & Cater, 2015). Bu yüzden WoS veri

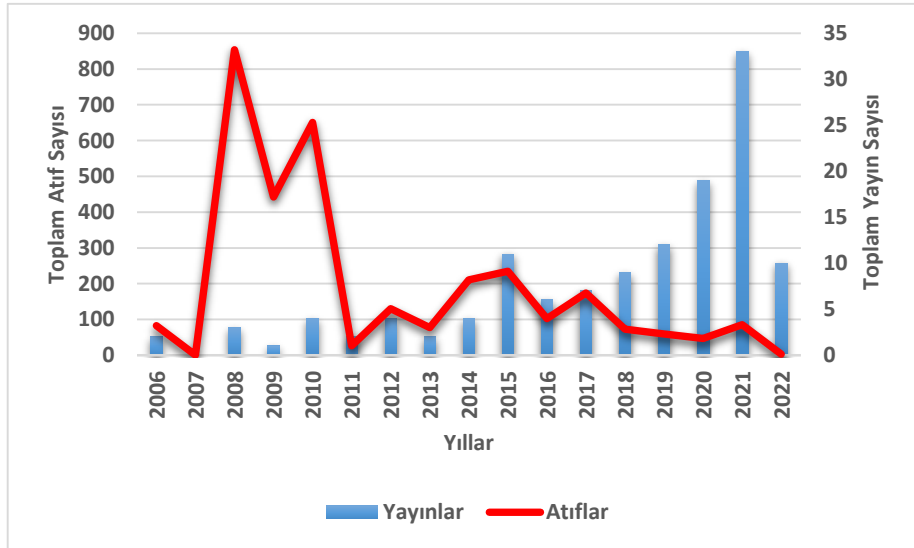
tabanından 128 makaleyle ilgili tüm bibliyometrik veri çekildikten sonra, bu çalışmada verinin taranması, düzenlenmesi ve düzeltilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada bibliyometrik verilerin incelenmesiyle bazı makalelerin yayınlanma tarihlerinin eksik olması, bazı yazarların isimlerinin farklı şekillerde veride olması (“Işıksal-Bostan, Mine” yazar isminin “Bostan, Mine Işıksal” ya da “Işıksal, Mine” şeklinde olması gibi) ve bazı kurum isimlerinin farklı şekillerde veride olması (“Middle East Tech Univ” üniversite isminin “Middle E Tech Univ” ya da “Orta Doğu Tekn Univ” formatında olması gibi) durumlarıyla karşılaşılmıştır. Daha sonra thesaurus dosyaları oluşturularak, bibliyometrik verideki hatalı, eksik veya mükerrer veri girişleri düzeltilmiştir.

### Veri Analizi

Bu çalışmada 128 makalenin bibliyometrik verisi VOSviewer yazılımının 1.6.17. versiyonu kullanılarak analiz edilmiştir. VOSviewer yazılımı çok sıklıkla birlikte kullanılan maddeleri bir birbirine yakın bir şekilde aynı renkli küme (cluster) içerisinde gösteren ve aralarındaki ilişkinin gücünü bağlantı (link) ile gösteren mesafe tabanlı bir görselleştirme aracıdır (Van Eck & Waltman, 2010; Van Eck & Waltman, 2011; Van Eck & Waltman, 2014; Van Eck & Waltman, 2021). Bu görselleştirmede birbiriyle ilişkili maddeler yakın bir şekilde konumlandırılırken, iki madde arasındaki ilişkinin gücü bağlantının kalınlığı ile ilgilidir. Her bir madde düğüm (node) şeklinde gösterilir ve düğümün büyüklüğü ilgili maddenin daha fazla ağırlığa sahip olduğunu ifade eder. Bu çalışmada VOSviewer yazılımının tercih edilmesinin sebebi ücretsiz olarak erişilebilir olmasının yanında büyük veriler için amaçlanan ağ örgüsünü (networks) kolaylıkla bibliyometrik görselleştirme haritalarına dönüştürebilmesidir (ortak kelime ağı, ortak yazar ağı vb.). Bibliyometrik analiz yöntemleri, performans analizi ve bilim haritalandırması olmak üzere iki başlık altında toplanabilir (Donthu vd., 2021; Gutierrez-Salcedo vd., 2018; Noyons vd., 1999; Zupic & Cater, 2015). Performans analizi ilgilenilen alan yazınındaki araştırma elementinin alana katkısının üretkenlik ve etkililik bakımından incelenmesi ile ilgiliyken, bilim haritalandırması ise araştırma birimiyle ilgili maddelerin birbiriyle bağlantılarını, bağlantılarının güçlerini, hangi kümeler içinde yer aldıklarını ve zamanla değişimlerinin görselleştirilmesidir (Donthu vd., 2021; Noyons vd., 1999; Small, 1999; Zupic & Cater 2015). Mevcut çalışmada performans analizi olarak atıf analizi matematik eğitimi alan yazınında fark etme becerisi üzerine yapılan çalışmalarda en etkili ve üretken yayınları, yazarları, ülkeleri, bilimsel dergileri ve ortak kelime analizi çalışmalardaki eğilimleri ya da araştırma boşluklarını ortaya koymak için yürütülmüştür. Ayrıca, bilim haritalandırması hem ortak kelime ağının yapısını hem de ülkeler ve yazarlar arasındaki atıf ağının yapısını ortaya çıkarmak için kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Şekil 2 matematik eğitiminde fark etme becerisi üzerine yapılan yayınların ve bu yayınların aldığı atıfların yıllara göre değişimini göstermektedir. Şekil 2 incelendiğinde fark etme becerisi üzerine 2015 ve 2022 yılları arasında yapılan çalışmaların sayısı tüm zamanlarda yapılan çalışmaların yaklaşık olarak %83'ünü içerirken, 2006 ile 2014 yılları arasındaki çalışmalar ise yaklaşık olarak %17'sini içermektedir. Başka bir ifadeyle 2015 yılına kadar fark etme becerisi üzerine yapılan çalışmalar neredeyse sabit bir düzeyde ilerlerken, 2015 yılından sonra dalgalanmalar olsa da genel olarak artış eğiliminde olduğu görülmektedir. 2022 yılındaki yayın sayısının bir önceki yıla göre az olması ise çalışmaya dahil edilen verilerde 2022 yılının sadece ilk 5 ayına ait verilerin kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Buna rağmen 2022 yılındaki yayın sayısının şimdiden 2019 yılındaki yayın sayısına yaklaştığı görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde dikkate değer olan diğer bir önemli nokta ise 2008 ve 2010 yılları arasında yayınlanmış olan 7 tane makalenin toplamda 1947 atıf almış olması ve bu sayının geriye kalan 121 makalenin almış olduğu toplam atıf sayısının (3252) yarısından fazla olmasıdır. Bu durum van Es ve Sherin (2008), Sherin ve van Es (2009) ve Jacobs vd. (2010) gibi fark etme becerisi üzerine öncü olan ve teorik çerçeveler oluşturan çalışmaların bu yıllar arasında yayınlanmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tüm yıllara göre ortalama yayın sayısı hesaplandığında 2015 yılından sonraki çalışmaların sayısının ortalama yayın sayısının üzerinde olduğu, buna rağmen sadece 2015 yılındaki çalışmaların aldığı toplam atıf sayısının (2008 ve 2010 yılları arasındaki çalışmaların dışında) yıllara göre ortalama atıf sayısından fazla olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle 2015 yılından sonra yayın sayıları artmasına karşın alınan atıf sayılarında azalma olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Toplam yayın ve atıf sayılarının yıllara göre değişimleri

### Atıf Analizi (Ülkeler)

Bu aşamada, fark etme becerisi üzerinde yapılan çalışmalarda alanda en etkili ve üretken ülkeleri belirlemek için atıf analizi yapılmıştır. Atıf analizi yapılırken VOSviewer programında bir ülkenin en az 1 yayına ve 5 atıfa sahip olması kriterleri seçilmiştir. Bu kriterleri toplam 30 ülke arasından 20 ülke sağlamıştır. Bu 20 ülkeden ise birbiriyle en fazla bağlantı gücüne sahip ve ilişkili olan 17 ülke ile ileri analizlere devam edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde ilgili alan yazında hem üretkenlik hem de etkililik bakımından ilk üç sıraya bakıldığında ise lider konumunda olan ülkenin ABD olduğu görülmektedir. ABD'yi üretkenlik bakımından sırasıyla Türkiye ve Almanya takip ederken, alan yazında etkili olma bakımından sırasıyla Almanya ve İspanya takip etmektedir. Tablo 2 incelendiğinde dikkat çeken bir diğer nokta ise Türkiye'nin alan yazında en üretken ikinci ülke olmasına rağmen, alınan atıf sayısı bakımından altıncı sırada yer almasıdır. Fark etme becerisi alan yazınında yapılan en güncel çalışmalar bakımından ilk üç sırada ise sırasıyla Çin, Finlandiya ve Litvanya yer almaktadır (bkz. Şekil 4). Yayınlanma zamanı daha önce olan makaleler daha fazla atıf alma eğilimindedir. Bu durum güncel yayımlanmış makalelerin alandaki etkinliği ile daha önce yayımlanmış makalelerin etkinliğini karşılaştırmada sorun oluşturmaktadır. Bu olumsuz etkiyi azaltmak için ortalama normleştirilmiş atıf sayısı metrik ölçüsü kullanılmaktadır (Van Eck & Waltman, 2021; Waltman, 2017). Ülkelerin ortalama normleştirilmiş atıf sayılarına bakıldığında ve çalışmaların yayınlanma zamanının etkisi ortadan kaldırıldığında sırasıyla Finlandiya, Litvanya ve İspanya'daki çalışmaların alan yazında ortalama olarak daha fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 3). Yayınlanma yılının etkisi çıkarıldığında ve normleştirilmiş atıf sayısına bakıldığında ise en etkili olan ülkeler ise sırasıyla Amerika, Almanya ve Norveç'tir. Böylece Finlandiya, Litvanya ve İspanya'nın gelecekte alan yazında daha etkili olacağı ve Amerika, Almanya ve Norveç'in etkili olmasının uzun vadede devam edeceği sonucu çıkarılabilir.

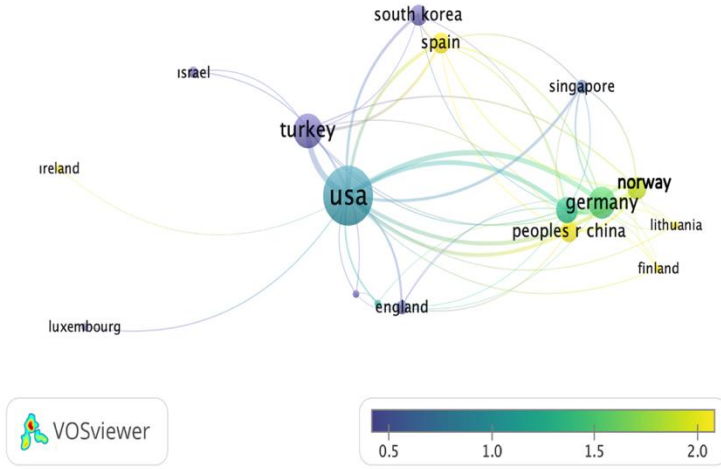
Tablo 2.

#### *Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalarda En Etkili ve En Üretken Ülkeler*

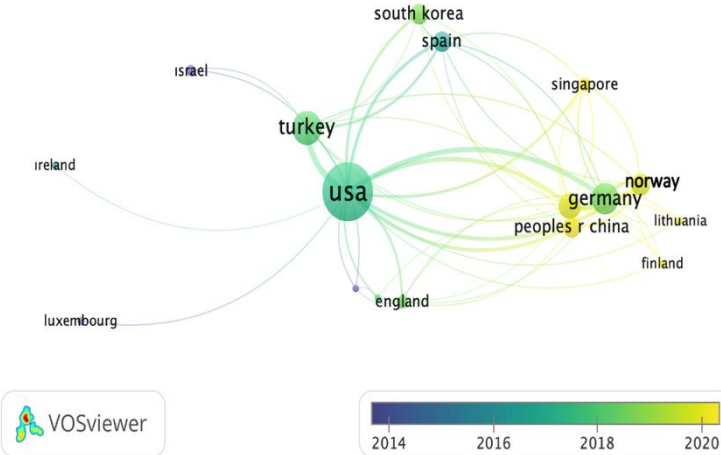
Sıra	Ülke	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Ort. Atıf Sayısı	Norm. Atıf Sayısı	Ort. Norm. Atıf Sayısı	Ort. Yayın Yılı
1	USA	55	2533	46.05	50.61	0.92	2017.39
2	Turkey	19	54	2.84	8.87	0.47	2018
3	Germany	16	223	13.94	24.03	1.50	2018.38
4	Australia	11	63	5.73	14.33	1.30	2019.67
5	Norway	8	151	18.88	14.79	1.85	2019.71
6	Spain Peoples Republic of	7	211	30.14	14.41	2.06	2016.43
7	China	7	50	7.14	14.21	2.03	2020.57



8	South Korea	7	25	3.57	2.69	0.38	2018.57
9	Canada	3	41	13.67	0.32	0.11	2011
10	England	3	19	6.33	1.58	0.53	2018.33



**Şekil 3.** Ortalama normalleştirilmiş atıf sayısına göre ülkelerin görselleştirilmesi



**Şekil 4.** En güncel yayınları yapan ülkelerin görselleştirilmesi

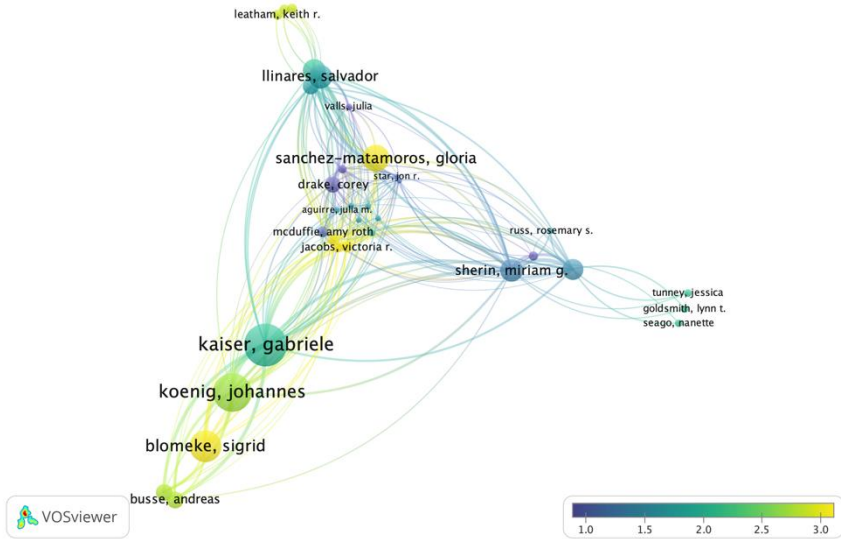
### Atıf Analizi (Yazarlar)

Fark etme becerisi üzerine yapılan çalışmalarda alan yazında etkili ve üretken olan yazarları belirlemek için atıf analizi uygulanmıştır. Atıf analizinde bir yazarın en az 1 makalesinin olması ve en az 50 atıf alması kriter olarak belirlendikten sonra, bu şartı 237 yazardan 34 tanesinin sağladığı bulunmuştur. Tablo 3’de alan yazında en etkili olan yazarlar gösterilmektedir. Tablo 3 incelendiğinde alanda en etkili ve lider olan üç yazarın sırasıyla Elizabeth A. van Es, Miriam G. Sherin ve Victoria R. Jacobs olduğu görülmektedir. Tablo 3 ayrıca alanda en üretken üç yazarın ise sırasıyla Gabrielle Kaiser, Miriam G. Sherin ve Johannes Koenig olduğunu göstermektedir. Ortalama yayın yılı göz önüne alındığında son zamanlarda en üretken olan üç yazar sırasıyla Gabrielle Kaiser, Johannes Koenig ve Gloria Sanchez-Matamoros olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 3 ve Şekil 6). Normalleşmiş atıf sayısına bakıldığında ise Gabrielle Kaiser, Johannes Koenig ve Sigrid Blomeke isimli yazarların alan yazınında önemli derecede etkili olmaya devam edeceği belirlenmektedir (bkz. Tablo 3 ve Şekil 5).

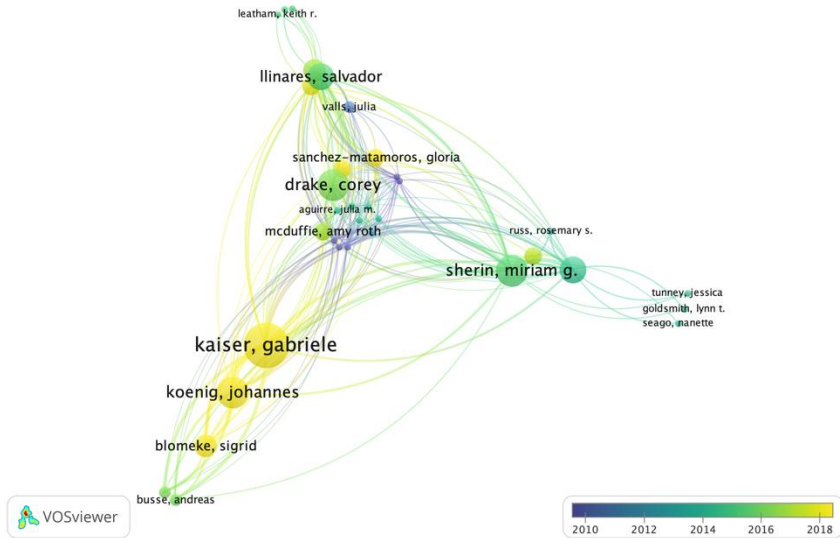
Tablo 3.

#### *Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalarda En Etkili ve En Üretken Yazarlar*

Sıra	Yazar	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Ort. Atıf Sayısı	Norm. Atıf Sayısı	Ort. Norm. Atıf Sayısı	Ort. Yayın Yılı
1	van Es, Elizabeth A.	5	1041	208.20	7.33	1.47	2014.40
2	Sherin, Miriam G.	6	977	162.83	8.13	1.36	2015.33
3	Jacobs, Victoria R.	1	545	545	3.35	3.35	2010
4	Lamb, Lisa L. C.	1	545	545	3.35	3.35	2010
5	Philipp, Randolph A.	1	545	545	3.35	3.35	2010
6	Star, John R.	1	352	352	1.24	1.24	2008
7	Strickland, Sharon K.	1	352	352	1.24	1.24	2008
8	Llinares, Salvador	5	173	34.60	8.29	1.66	2015.20
9	Kaiser, Gabrielle	9	167	18.56	18.07	2.01	2019.14
10	Koenig, Johannes	6	165	27.50	15.73	2.62	2018.67



**Şekil 5.** Fark etme becerisi alan yazındaki yazarların ort. norm. atıf sayısı değerlerine göre görselleştirilmesi (Norm. Atıf sayısına göre ağırlıklandırma yapılmıştır.)



**Şekil 6.** Fark etme becerisi alan yazındaki yazarların yayın sayısı değerlerine göre görselleştirilmesi (Yayınlanma yılına göre ağırlıklandırma yapılmıştır.)

### Atıf Analizi (Üniversiteler)

Fark etme becerisi alan yazınında en etkili ve üretken olan üniversiteleri belirlemek için atıf analizinde bir üniversitenin sahip olması gereken yayın sayısı en az 1 ve atıf sayısı en az 50 olacak şekilde kriterler belirlenmiştir. 146 üniversiteden 50 tanesi bu kriteri karşılamıştır. Tablo 4 de bu 50 üniversiteden en etkili olan 10 üniversite atıf sayısına göre sıralanarak gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde alan yazında en etkin olan 10 üniversiteden ilk 5 tanesinin Amerikan üniversitesi olduğu dikkat çekerken 3 tane Alman üniversitesinin de listede kendine yer bulduğu görülmektedir. Alanda en etkili üniversiteler sırasıyla Kaliforniya, Northwestern ve San Diego Eyalet üniversiteleridir. Alan yazında üretkenlik bakımından, Tablo 5 yine ilk 10'da 5 Amerikan ve 2 Alman üniversitesinin yer aldığı göstermiştir. Fakat bu kez ilk üç sırada sırasıyla Hamburg, Northwestern ve Michigan Eyalet üniversiteleri yer almıştır. Türkiye'den Orta Doğu Teknik üniversitesi üretkenlik bakımından yedinci sırada yer almasına rağmen alanda etkili olma bakımından sonuncu sırada yer almaktadır. Norm atıf sayısı göz önüne alındığında ise alan yazında sırasıyla Hamburg, Cologne ve Alicante üniversitelerinin önemli derecede etkili olmaya devam edeceği anlaşılmaktadır (bkz. Tablo 4).

Tablo 4.

#### *Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalarda En Etkili Üniversiteler*

Sıra	Üniversite	Ülke	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Ort. Atıf Sayısı	Norm. Atıf Sayısı	Ort. Norm. Atıf Sayısı	Ort. Yayın Yılı
1	University of California (Irvine)	USA	5	1041	208.20	7.33	1.47	2014.40
2	Northwestern University	USA	8	984	123	10.66	1.33	2016.50
3	San Diego State University	USA	1	545	545	3.35	3.35	2010
4	Michigan State University	USA	8	478	59.75	6.71	0.84	2016.88
5	Harvard University	USA	1	352	352	1.24	1.24	2008
6	University of Hamburg	Germany	9	167	18.56	18.07	2.01	2019.14
7	University of Cologne	Germany	7	165	23.57	15.73	2.25	2018.67
8	University of Alicante	Spain	6	154	25.67	11.74	1.96	2016.67
9	University of Oslo	Norway	4	150	37.50	12.45	3.11	2018
10	Univ of Vechta	Germany	3	122	40.67	5.39	1.80	2016

Tablo 5.  
Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalarda En Üretken Üniversiteler

Sıra	Üniversite	Ülke	Yayın Sayısı	Atf Sayısı	Ort. Atf Sayısı	Norm. Atf Sayısı	Ort. Norm. Atf Sayısı	Ort. Yayın Yılı
1	University of Hamburg	Germany	9	167	18.56	18.07	2.01	2019,14
2	Northwestern University	USA	8	984	123	10.66	1.33	2016.50
3	Michigan State University	USA	8	478	59.75	6.71	0.84	2016.88
4	University of Cologne	Germany	7	165	23.57	15.73	2.25	2018.67
5	University of Alicante	Spain	6	154	25.67	11.74	1.96	2016.67
6	Australian Catholic University	Australia	6	40	6.67	9.07	1.51	2020
7	Middle East Tech. University	Turkey	6	15	2.50	1.39	0.23	2016
8	University of California (Irvine)	USA	5	1041	208.20	7.33	1.47	2014.40
9	Washington State University	USA	5	100	20	3.70	0.74	2018.20
10	University of Idaho	USA	5	32	6.40	2.85	0.57	2017

#### Atf Analizi (Bilimsel Dergiler)

Alan yazınında en prestijli, popüler ve etkili olan bilimsel dergileri belirlemek için atf analizi yürütülmüştür. Bir bilimsel derginin analize dahil edilebilmesi için en az bir yayına ve en az 10 atfa sahip olması kriteri konulduğunda 42 bilimsel dergiden 17 tanesinin bu kriteri karşıladığı bulunmuştur. Bu 17 bilimsel dergiden fark etme becerisi üzerinde yapılan çalışmalardan en fazla etkiye sahip 10 tanesi Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6'ya göre alanda en etkili olan çalışmaların yer aldığı ilk üç bilimsel derginin sırasıyla Journal of Mathematics Teacher Education (JMTE), Teaching and Teacher Education ve Journal for Research in Mathematics Education (JRME) olduğu görülmektedir. Ayrıca alan yazınında en fazla çalışmanın yayınlandığı dergi ise JMTE olup onu sırasıyla International Journal of Science and Mathematics Education (IJSME) ve ZDM-Mathematics Education dergileri takip etmektedirler (bkz. Tablo 6). Son zamanlarda en güncel makalelerin yayınlandığı alan yazınında popüler olan bilimsel dergiler sırasıyla ZDM-Mathematics Education, IJSME ve Teaching and Teacher Education olarak görülmektedir. Normalleştirilmiş atf sayısı dikkate alındığında sırasıyla IJSME, ZDM-Mathematics Education ve

JMTE dergilerinde yayınlanan makalelerin alanda etkili olup atf almaya devam edeceği öngörülebilmektedir. Başka bir deyişle bu dergilerde yayınlanacak makalelerin yazarlarına diğer dergilere göre daha fazla sayıda atf getireceği söylenebilir.

Tablo 6.

*Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalarda En Etkili Bilimsel Dergiler*

Sıra	Bilimsel Dergi	Yayın Sayısı	Atf Sayısı	Ort. Atf Sayısı	Norm. Atf Sayısı	Ort. Norm. Atf Sayısı	Ort. Yayın Yılı
1	Journal of Mathematics Teacher Education	20	739	36.95	16.52	0.83	2014.84
2	Teaching and Teacher Education	9	609	67.67	12.50	1.39	2017.44
3	Journal for Research in Mathematics Education	2	605	302.50	6.16	3.08	2012.50
4	Journal of Teacher Education	4	552	138	3.68	0.92	2016.25
5	International Journal of Science and Mathematics Education	17	228	13.41	24.38	1.43	2018.07
6	Educational Studies in Mathematics	6	121	20.17	6.42	1.07	2016.75
7	ZDM-Mathematics Education	16	121	7.56	16.73	1.05	2019.44
8	Journal of Research in Science Teaching	1	63	63	1.64	1.64	2013
9	Research in Mathematics Education	3	25	8.33	0.63	0.21	2015
10	Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education	2	22	11	0.64	0.32	2014.50

**Atf Analizi (Yayınlar)**

Matematik eğitiminde fark etme becerisi üzerine yapılan ve alan yazında köşe taşı, popüler, en dikkat çekici ve en etkili yayınları belirlemek için atf analizi yapılmıştır. Atf analizinde bir makalenin alması gereken minimum atf sayısı en az 20 olarak belirlenmiş ve 128 makale içinden 22 tanesinin bu şartı sağladığı ortaya çıkmıştır. Tablo 7 alanda en etkili olan 10 makaleyi göstermektedir. Tablo 7'ye göre alan yazınında en yüksek etkiye sahip makalenin Jacobs ve diğerleri tarafından yazılan "Professional noticing of children's mathematical thinking" isimli yayın olduğu görülmektedir. Bu yayını van Es ve Sherin tarafından 2008 ve 2009 yılında yayınladıkları makaleler takip etmektedir. Bu en etkili 10 yayın incelendiğinde içerisindeki birçok çalışmanın fark etme becerisi üzerine teorik çerçeve oluşturmak için yazılan makaleler olduğu göze çarpmaktadır (bkz. Jacobs ve ark. (2010), van Es

ve Sherin (2008) ve van Es ve ark. (2014) gibi). Ayrıca normalleştirilmiş atf sayısına bakıldığında sırasıyla Kaiser ve diğerleri (2015), Jacobs ve diğerleri (2010) ve Leatham ve diğerleri (2015) tarafından yazılan makalelerin alan yazında etkili olmaya devam edeceği anlaşılmaktadır (bkz. Tablo7).

Tablo 7.

*Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalarda En Etkili Bilimsel Yayınlar*

Yazarlar	Makale Başlığı	Atf Sayısı	Norm. Atf Sayısı
1 Jacobs vd. (2010)	Professional noticing of children's mathematical thinking	545	3.35
2 van Es and Sherin (2008).	Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club	483	1.7
3 Sherin and van Es (2009).	Effects of video club participation on teachers' professional vision	442	1.00
4 Star and Strickland (2008).	Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice	352	1.24
5 van ES vd. (2014).	A Framework for the facilitation of teachers' analysis of video	108	2.05
6 McDuffie vd. (2014).	Using video analysis to support prospective K-8 teachers' noticing of students' multiple mathematical knowledge bases	85	1.61
7 Kaiser vd. (2015).	About the complexities of video-based assessments: Theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence	74	3.46
8 Russ and Luna (2013).	Inferring teacher epistemological framing from local patterns in teacher noticing	63	1.64
9 Leatham vd. (2015).	Conceptualizing mathematically significant pedagogical opportunities to build on student thinking	60	2.81
10 Hand (2012).	Seeing culture and power in mathematical learning: toward a model of equitable instruction	60	1.85

**Ortak Kelime Analizi**

Bu aşamada ortak kelime analizi fark etme becerisi üzerine yapılan çalışmalarda en çok üzerinde durulan konuları, kavramları ve anahtar kelimeleri bulmak için uygulanmıştır. Ayrıca fark etme becerisi üzerine yapılan çalışmaların kavramsal çerçevesinin görselleştirilerek mevcut eğilimler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Analiz aşamasında birbirinin yerine kullanılabilecek anahtar kelimeler thesaurus dosyası oluşturularak aynı çatı altında toplanmış ve böylece daha doğru sonuçlara

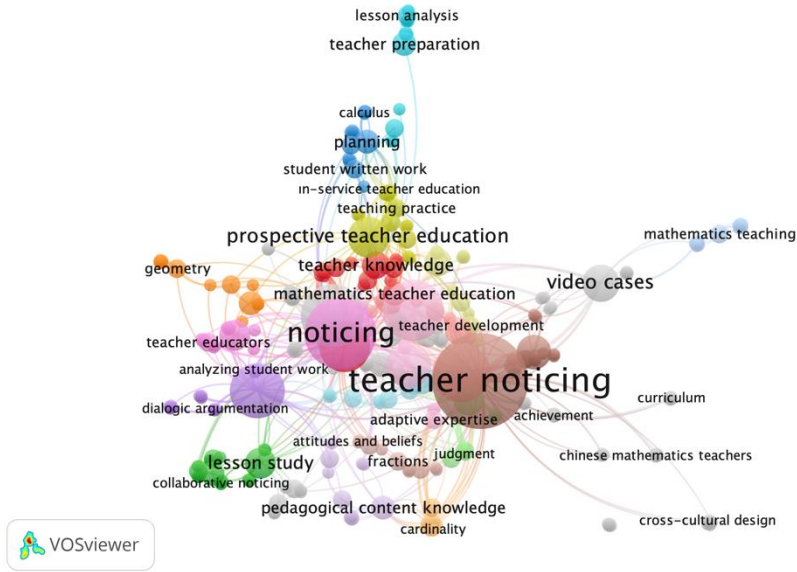
ulaşılmaya çalışılmıştır (örneğin, pre-service, preservice, preservice teachers, pre-service teachers ve prospective teachers anahtar kelimelerinin birleştirilerek prospective teachers anahtar kelimesi altında toplanması gibi). Ortak kelime analizi sonucunda ortak olarak açığa çıkan 365 anahtar kelimedenden görülme sıklığı (occurrences) en fazla olan 10 tanesi Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablo 8 ve Şekil 7 incelendiğinde alan yazında yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunun sırasıyla “Teacher Noticing”, “Noticing” ve “Prospective Teachers” kavramlarının olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama normleştirilmiş atıf değerine bakıldığında, alan yazında daha dikkat çekici ve etkili olan çalışmaların sırasıyla “Teacher Learning”, “Prospective Teacher” ve “Professional Noticing” kavramlarını kullandıkları görülmektedir. Son yıllarda etkili olan ve daha çok atıf alan çalışmaların ise “Teacher Noticing”, “Prospective Teachers”, “Teacher Education”, “Noticing” ve “Professional Noticing” kavramlarıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (bkz. Tablo 8).

Tablo 8.

*Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalarda En Çok Kullanılan Anahtar Kelimeler*

Sıra	Anahtar Kelime	Görülme Sıklığı	Ort. Atıf Sayısı	Ort. Norm. Atıf Sayısı	Ort. Yayın Yılı
1	Teacher Noticing	39	8.64	1.16	2019.44
2	Noticing	23	15.09	1.04	2018.40
3	Prospective Teachers	18	9.22	0.60	2019.06
4	Teacher Professional Development	17	73.06	1.10	2017.31
5	Mathematics Education	16	66.06	0.83	2016.86
6	Professional Noticing	14	14.93	1.34	2018.29
7	Teacher Education	12	10.83	0.90	2018.45
8	Teacher Learning	10	117	1.48	2015.90
9	Prospective Teacher Education	8	121	1.45	2016.25
10	Video Cases	7	77.86	0.54	2013.80





**Şekil 7.** Fark etme becerisi ile ilgili çalışmaların kavramsal yapısı

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada matematik eğitimi alan yazınında fark etme becerisi üzerine yapılan çalışmalar bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Matematik eğitiminde fark etme becerisi üzerine yapılan çalışmaların 2015 yılından itibaren ciddi bir atış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında analiz edilen yayınların yaklaşık %83'ü 2015-2022 yılları arasında yayımlanmıştır. Bu durumun sebepleri arasında fark etme becerisi üzerine öncü olan ve teorik çerçeveler oluşturan çalışmaların bu yıllar arasında yayınlamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuç Özkaya (2018) çalışmasının “en fazla yayın 2015-2018 yılları arasında yapılmıştır” sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucu en üretken ülkelerin sırasıyla ABD, Türkiye ve Almanya; en etkili ülkelerin ise ABD, Almanya ve İspanya olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile Çelik (2022), Özkaya (2018) ve Ramirez, & Devesa (2019) çalışmalarının sonuçları arasında benzerlikler olduğu görülmüştür. Çelik (2022) çalışmasında en üretken ülkelerin ABD, Avustralya ve Almanya'nın olduğu tespit edilmiştir. Özkaya (2018) WoS veri tabanında matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmaları incelediği araştırmasında en üretken ülkelerin ABD, İngiltere ve Türkiye olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ramirez ve Devesa (2019) Scopus veri

tabanından matematik eğitimi üzerine yayınlarda en üretken ülkelerin ABD, İngiltere ve Avustralya olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucu en etkili ve lider olan üç yazarın sırasıyla Elizabeth A. van Es, Miriam G. Sherin ve Victoria R. Jacobs olduğu görülmektedir. Bu durumun sebepleri arasında bu araştırmacıların fark etme becerisi ilgili çalışmalarda öncü olmaları ve çalışmalarında geliştirdikleri analiz çerçevelerinin alan yazında kabul görmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucu alan yazında en etkin olan 10 üniversiteden ilk 5 tanesinin Amerikan üniversitesi; üretkenlik bakımından ilk 10'da 5 Amerikan ve 2 Alman üniversitesinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Çelik (2022) çalışmasındaki “en üretken yazarlar ABD’de yer alan üniversitelerde çalışmaktadırlar” sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu durum özellikle ABD’nin matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda öncü olması ve matematik eğitimi üzerine çalışan birçok etkili araştırmacının ABD’de çalışmasıyla açıklanabilir.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucu en etkili olan çalışmaların yer aldığı ilk üç bilimsel derginin sırasıyla Journal of Mathematics Teacher Education (JMTE), Teaching and Teacher Education ve Journal for Research in Mathematics Education (JRME) olduğu görülmektedir. Ayrıca alan yazınında en fazla çalışmanın yayımlandığı dergilerin ise JMTE, International Journal of Science and Mathematics Education (IJSME) ve ZDM-Mathematics Education olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 6). Bu sonuç matematik eğitimi üzerine yapılan diğer bibliyometrik çalışmaların sonuçları ile farklılıklar göstermektedir. Örneğin Çelik (2022) çalışmasında en çok makale yayınlanan dergilerin “Early Mathematics Learning and Development”, “Early Childhood Research Quarterly” ve “Early Education and Development” olduğu; Ramirez ve Devesa, (2019) çalışmasında ise en çok yayın yapan dergilerin “Educational Studies in Mathematics” ve “Mathematics Education Research Journal” olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan analize göre alan yazınında en yüksek etkiye sahip makalenin Jacobs ve diğerleri tarafından yazılan “Professional noticing of children’s mathematical thinking” isimli yayın olduğu görülmektedir. Bu yayını van Es ve Sherin tarafından 2008 ve 2009 yılında yayınladıkları makaleler takip etmektedir. İlgili makalelerin en etkin olmasının sebeplerinden biri olarak bu çalışmaların fark etme becerisi üzerine teorik çerçeve oluşturması gösterilebilir.

Araştırma kapsamında yapılan ortak kelime analizi sonucunda sırasıyla “Teacher Noticing”, “Noticing” ve “Prospective Teachers” kavramlarının olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama normalleştirilmiş atıf değerine bakıldığında, alan yazında daha dikkat çekici ve etkili olan çalışmaların sırasıyla “Teacher Learning”, “Prospective Teacher” ve “Professional Noticing” kavramlarını kullandıkları görülmektedir. Özkaya (2018) çalışmasında en çok kullanılan anahtar kelimelerin “matematik, eğitim ve öğrenci” olduğunu; Çelik (2022) ise en çok kullanılan anahtar

kelimelerin “matematik, erken matematik ve erken çocukluk” olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada ulaşılan sonucun alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermesinin en önemli sebebi olarak, mevcut çalışmanın sadece fark etme becerisi üzerine odaklanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışma önemli bilgiler sunmasına rağmen bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu çalışmada hem WoS veri tabanından hem de VOSviewer programından kaynaklı sınırlılıklar olabilir. VOSviewer programı çok fazla bilgiyi içeren bibliyografik veriyi kolayca analiz etmemizi ve görselleştirmeyi sağlamasına rağmen, diğer istatistiksel görselleştirmelerde olduğu gibi veri kayıpları da yaşanmasına neden olmaktadır (van Eck & Waltman, 2014). Diğer bir sınırlılık ise VOSviewer programının ortak atıf analizi için sadece baş yazarları analize katmasıdır, bu durum diğer yazarların yeterince analizde kestirilmemesine sebep olabilir. Yukarıda bahsi geçen durumlar VOSviewer programının sınırlılıkları olarak düşünülebilir. Mevcut çalışmadaki diğer bir sınırlılık ise sadece 16 Mayıs 2022 tarihine kadar WoS veri tabanında yer alan ve belirlenen araştırma terimleri sonucu elde edilen yayın verilerini içermesidir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar araştırmacılar, akademisyenler, eğitimciler, doktora ve yüksek lisans öğrencilerine matematik eğitiminde fark etme becerisine yönelik çalışmaların eğilimleri, olası araştırma boşlukları, popüler olan veya olabilecek kavramlar ve alanda etkili olan yazarlar, yayınlar ve bilimsel dergiler hakkında faydalı bilgiler sunmaktadır. Fakat mevcut çalışmaya sadece WoS veri tabanında yer alan yayınlar dahil edilmiştir. Bir sonraki çalışmada Scopus, Microsoft Academic ve Dimensions gibi alternatif veri tabanlarını da kullanılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda meta-sentez ve sistematik literatür taraması gibi nitel yöntemlerin bibliyometrik analiz yöntemi ile birlikte kullanılması, elde edilecek bulguların daha derinlemesine irdelenmesini sağlayabilir.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm etik kurallara uymuşlardır ve çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

### **Kaynakça**

- Birkle, C., Pendlebury, D. A., Schnell, J., & Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 363-376. [https://doi.org/10.1162/qss\\_a\\_00018](https://doi.org/10.1162/qss_a_00018)
- Börner, K., Chen, C., & Boyack, K. W. (2003). Visualizing knowledge domains. *Annual review of information science and technology*, 37(1), 179-255.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146-166. <https://doi:10.1016/j.joi.2010.10.002>
- Çelik, M. (2022). Erken çocukluk matematik eğitimi çalışmalarının bibliyometrik profili. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, VII (1), 55-71

- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>.
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact?. *Scientometrics*, 105(3), 1809-1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>
- Gökçe, S. & Güner, P. (2021). Forty years of mathematics education: 1980-2019. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(3), 514-539. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1361>
- Gutiérrez-Salcedo, M., Martínez, M. Á., Moral-Munoz, J. A., Herrera-Viedma, E., & Cobo, M. J. (2018). Some bibliometric procedures for analyzing and evaluating research fields. *Applied intelligence*, 48(5), 1275-1287. <https://doi.org/10.1007/s10489-017-1105-y>
- Gürten, E., Özdiyar, Ö., & Şen, Z. (2018). Social Network Analysis of Academic Studies on Gifted People. *Education and Science*, 44(197), 185-208. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7735>
- Gülmez, D., Özteke, İ & Gümüş, S. (2021). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik Analiz. *Eğitim ve Bilim*, 46 (206), 213-239. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9317>
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>
- Huan, C., Meng, C.C. & Suseelan, M. (2022). Mathematics Learning from Concrete to Abstract (1968-2021): A Bibliometric Analysis. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(4), 445-468. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.99.9.4>
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202.
- Köse, M. (2021). Pedagojik alan bilgisine yönelik bibliyometrik bir araştırma: 1987-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2217-2250.
- Liñán, F., & Fayolle, A. (2015). A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11(4), 907-933. <https://doi.org/10.1007/s11365-015-0356-5>
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. NCTM.
- Noyons, E., Moed, H., & Van Raan, A. (1999). Integrating research performance analysis and science mapping. *Scientometrics*, 46(3), 591-604.
- Özkaya A. (2018). Bibliometric analysis of the studies in the field of mathematics education. *Educational Research and Reviews*, 13(22), 723-734. doi: 10.5897/ERR2018.3603
- Özkaya, A. (2019). STEM eğitimi alanında yapılan yayımların bibliyometrik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 590-628.
- Sherin, M. G., Jacobs, V. R., & Philipp, R. A. (Eds.). (2011). Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes. Routledge.
- Small, H. (1999). Visualizing science by citation mapping. *Journal of the American society for Information Science*, 50(9), 799-813. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(1999\)50:9<799::AID-AS19>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(1999)50:9<799::AID-AS19>3.0.CO;2-G)
- Şimşek, M.G. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin kavram yanılgıları ve öğrenci zorlukları esas alınarak oluşturulan limit dersi videoları kullanılarak*

- incelenmesi* (Tez No. 570736) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tür, N. (2019). *Web of science veri tabanı eğitim ve eğitim bilimleri alanında Türkiye adresli yayınların trend analizi: Tanımlayıcı trend analizi çalışması* (Tez No. 596550) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ulutaş, F. & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Van Eck, N., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2011). Text mining and visualization using VOSviewer. *ISSI Newsletter*, 7(3), 50-54. (paper, preprint, supplementary material).
- Van Eck N.J., & Waltman L. (2014). Visualizing Bibliometric Networks. In: Ding Y., Rousseau R., Wolfram D. (Eds.), *Measuring Scholarly Impact* (pp. 285-320). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13)
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2021). *VOSviewer Manual* (version 1.6.17). Univeriteit Leiden.
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 134-151). Routledge.
- Waltman, L. (2017). A review of the literature on citation impact indicators. *Journal of Informetrics*, 10(2), 365-391. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.02.007>
- Zan, B. U. (2012). *Türkiye'de bilim dallarında karşılaştırmalı bibliyometrik analiz çalışması* (Tez No. 317244) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Zhang, J., Yu, Q., Zheng, F., Long, C., Lu, Z., & Duan, Z. (2016). Comparing keywords plus of WoS and author keywords: A case study of patient adherence research. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(4), 967-972. <https://doi.org/10.1002/asi.23437>
- Zupic, I. & Cater, T. (2015) Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

### Extended Abstract

Noticing is a term used for observing and recognizing of something in daily life. Learning to notice in a certain way can be considered as a part of developing expertise in a profession (Sherin, Jacobs, & Philipp, 2011). In any lesson, teachers need to pay attention to what students do or say, how they think about the topic, and which representations or analogies they use to the best convey important ideas. It is not possible that teachers give respond the all things cropping up in a lesson. When teachers experience such a situation, they need to decide what is more significant in the teaching situation. This is named as noticing skill (van Es & Sherin 2002). Noticing is based on teachers' understanding and interpretation of important events in

the classroom (Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010). Noticing is related to understanding of what is important in a teaching situation (van Es & Sherin 2002).

The systematic evaluation of the articles published in scientific journals is useful for examining the current status of mathematics education research and determining its future trends (Ulutaş & Ubuz, 2008). Investigating the trends of mathematics education research will enable the determination of the areas where the studies are concentrated, new trends, subjects, concepts or areas that need more study. Bibliometrics deal with the statistical analysis of scientific studies by using bibliographic data including author, keywords, cited authors and cited publications. Bibliometrics also make possible to reveal the general structure of a particular discipline in line with the statistical results obtained. With use of the bibliometric methods, it can be determined what topics studied in a specific country, which authors worked on these topics, cooperation among authors and the topics with more or less studied for a scientific discipline (Zan, 2012). There are two main uses of bibliometric methods, which are performance analysis and science mapping. Performance analysis aims to evaluate and reveal the impact of the research units of interest (countries, universities, authors and scientific journals) in terms of bibliographic data. On the other hand, scientific mapping aims to visualize the structural and dynamic aspects of scientific research. A science mapping is used to visualize the cognitive, intellectual and conceptual structures of a research field. (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma, & Herrera, 2011).

Investigation of the literature shows there is little research on bibliometric studies related to noticing skills. This indicates the gap in the research field. In this study, it is aimed to examine the scientific publications indexed in the SSCI and ESCI in WoS database related to noticing skills, using bibliometric methods. In the line of this goal, bibliometric analysis method, which is deemed as one of the statistical analysis methods, was used in this study. After determining the search terms, it was reached 244 publications from WoS database (see Table 1 and Figure 1). Education Educational Research and Education Scientific Discipline categories in WoS selected and other publications in different categories excluded from the current study. Therefore, it was only focused on educational research literature in this study. In addition, book reviews, book chapters, letters to editors, and conference papers were excluded from this study with use of the filtering for publications types. Finally, 128 articles written in English and indexed SSCI or ESCI were included in the current study.

The findings of this study show the number of publications on noticing skills in mathematics education has been dramatically increased since 2015. Approximately 83% of the publications analyzed within the scope of this study were published between 2015 and 2022. In the light of the results of citation analysis, it was seen that the total number of citations of 7 articles published between 2008 and 2010 correspond to approximately 37% (1947 citations) of the total citations getting all the

years. One of the reasons for this situation, it is considered that the pioneering studies in research the field and the studies proposing theoretical frameworks on noticing skills were published among these years. The most productive countries in the noticing skills research field are the USA, Turkey and Germany, respectively. In addition, it was found that the most influential countries are the USA, Germany and Spain, respectively. Furthermore, it was seen that the most effective and leading three authors in the research field are Elizabeth A. van Es, Miriam G. Sherin and Victoria R. Jacobs, respectively.

As a result of citation analysis made within the scope of this study, it was seen that the most influential three scientific journals in research the field were Journal of Mathematics Teacher Education (JMTE), Teaching and Teacher Education and Journal for Research in Mathematics Education (JRME), respectively. In addition, it was found that the journals in which the most studies related to noticing skills are published are JMTE, International Journal of Science and Mathematics Education (IJSME) and ZDM-Mathematics Education. Co-occurrence analysis showed that most co-occurred keywords or concepts in the research field are “Teacher Noticing”, “Noticing” and “Prospective Teachers”. Considering the average normalized citation value, it was seen that the more remarkable and effective studies in the research field use the concepts of "Teacher Learning", "Prospective Teacher" and "Professional Noticing", respectively.