

ISSN : 2630 - 6301

Cilt: 13 / Sayı: 1 / Ocak 2023  
Volume 13 / Issue Number 1 / January 2023



# TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION







<b>Sahibi</b> Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Sevinç MADEN	<b>Owner</b> On behalf of Trakya University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Sevinç MADEN
<b>Yazı İşleri Müdürü</b> Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye KONUK	<b>Managing Editor</b> Asst. Prof. Dr. Sümeyye KONUK
<b>Editör</b> Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN	<b>Editor</b> Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN
<b>Editör Yardımcısı</b> Dr. Öğr. Üyesi Gül KURUM TIRYAKIOĞLU	<b>Associate Editor</b> Asst. Prof. Dr. Gül KURUM TIRYAKIOĞLU
<b>Alan Editörleri</b> Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Doç. Dr. Emre GÜVENDİR Doç. Dr. Ayfer UZ Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Doç. Dr. Hüsnü DURMAZ Doç. Dr. Şahin Dündar Dr. Öğr. Üyesi Seda DONAT BACIOĞLU Dr. Öğr. Üyesi. Emel SİLAHSIZOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ Dr. Öğr. Üyesi Özlem TUĞCU Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ	<b>Field Editors</b> Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Assoc. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Ayfer UZ Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Hüsnü DURMAZ Assoc. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR Asst. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Asst. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU Asst. Prof. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Asst. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ Asst. Prof. Dr. Özlem TUĞCU Asst. Prof. Dr. Fatih DERELİ
<b>İstatistik Editörü</b> Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR	<b>Statistics Editor</b> A Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR
<b>Etik Editörü</b> Doç. Dr. İsmail KILIÇ	<b>Ethics Editor</b> Assoc. Prof. Dr. İsmail KILIÇ
<b>Dil Editörü</b> Arş. Gör. Dr. Sinem DÜNDAR	<b>Language Editor</b> Res. Asst. Dr. Sinem DÜNDAR
<b>Web Editörü</b> Dr. Öğr. Üyesi Hakan GÜLDAL	<b>Web Editor</b> Asst. Prof. Dr. Hakan GÜLDAL
<b>Yayıma Hazırlık &amp; Mizanpaj Editörleri</b> Arş. Gör. Nalan ÇEVİK Arş. Gör. Sefa UYANIK Arş. Gör. Damla ÇETİN	<b>Publishing Preparation &amp; Layout Editors</b> Res. Asst. Nalan ÇEVİK Res. Asst. Sefa UYANIK Res. Asst. Damla ÇETİN
<b>Yayın Kurulu</b> Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR	<b>Editorial Board</b> Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR

<p>Doç. Dr. Binali TUNÇ Doç Dr. Güven ÖZDEM Doç. Dr. İbrahim COŞKUN Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU Doç. Dr. Levent VURAL Dr. Öğr. Üyesi Durmuş ÖZBAŞI Dr. Öğr. Üyesi Metin ÖZKAN Dr. Öğr. Üyesi Sabri GÜNGÖR Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU</p> <p><b>Kapak Tasarım</b> Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p><b>Kapak Görseli<sup>1</sup></b> Sümeyye DURSUN</p>	<p>Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU Assoc. Prof. Dr. Levent VURAL Asst. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI Asst. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Asst. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR Asst. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU</p> <p><b>Cover Design</b> Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p><b>Cover Image<sup>1</sup></b> Sümeyye DURSUN</p>
<p><b>Yayın Dili</b> Türkçe, İngilizce, Almanca</p>	<p><b>Publication Language</b> Turkish, English, German</p>
<p><b>Yayın Sıklığı</b> Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)</p>	<p><b>Publication Frequency</b> Three times in a year (January, May and September)</p>
<p><b>İletişim</b> Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne Türkiye Tel: +90 284 212 0808 Faks: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>	<p><b>Contact</b> Trakya University, Education Faculty Dean's Office İsmail Hakkı Tonguç Campus 22030 Edirne, Turkey Tel: +90 284 212 0808 Fax: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>

*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.*

*Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2015 Cilt 5, Sayı 1), Sosyal Bilgiler Atıf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmax tarafından indekslenmektedir.*

<sup>1</sup>Kapak Görseli: Sümeyye Dursun, "Kimono (ayrıntı)", 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x70 cm.

## Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University

Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University

Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University

Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University

Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University

Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University

Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL, Hacettepe University

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University

Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University

Prof. Dr. Figen GÜRISOY, Ankara University

Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University

Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University

Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University

Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University

Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University

Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University

Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University

Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University

Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University

Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University

Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University

Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University

Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University

Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University

Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University

Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University

Prof. Dr. Zühal CAFOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University

Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University

Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

## Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA

Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria

Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA

Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA

Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania

Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA

Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA

Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA

Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

## HAKEMLER

## REVIEWERS

*Abdullah BALIKÇI*

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı*

*Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM*

*Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ağah Tuğrul KORUCU*

*Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ahmet Bilal YAPRAKDAL*

*Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ahmet GÜLAY*

*Trabzon Üniversitesi/Rektörlük*

*Ahmet Oğuz AKÇAY*

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ahmet Volkan YÜZÜAK*

*Bartın Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ali CULHA*

*Harran Üniversitesi/Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu/Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü/Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı*

*Ali Sabri İPEK*

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ali YILMAZ*

*Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Alper Cihan KONYALIOĞLU*

*Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı*

*Alper KARABABA*

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

*Arzu AKAR GENÇER*

*Kırklareli Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi Bölümü/Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı*

*Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL*

*Erciyes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ayhan BULUT*

*Bayburt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Aylin SOP*

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ayten DOĞAN KESKİN*

*Sağlık Bilimleri Üniversitesi/Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi Bölümü/Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı*

*Ayten Pınar BAL*

*Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı*

*Bahadır GÜLDEN*

*Bayburt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*Başak KASA AYTEN*

*İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

*Bengü TÜRKÖĞLU*

*Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

Berna CANTÜRK GÜNHAN

Dokuz Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Burcu DURMAZ

Süleyman Demirel Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Bünyamin SARIKAYA

Muş Alparslan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Cemal ÇAKIR

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Cengiz KESİK

Harran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Çağla KARADEMİR

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Ereğli Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Çiğdem KAN

Fırat Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Davut ATIŞ

Milli Eğitim Müdürlüğü

Didem GÜVEN

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Özel Eğitim Öğretmenliği

Durdane ÖZTÜRK

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Ebru TURAN GÜNTEPE

Giresun Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Ebru UZUNKOL

Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Eda DEMİRHAN

Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Ekrem Sedat ŞAHİN

Aksaray Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Emine ÇAVDAR

Dokuz Eylül Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu/Yabancı Diller Bölümü/Yabancı Diller Anabilim Dalı

Ercan ÖPENGİN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Esra KUDUZ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Faruk POLATCAN

Fırat Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Fatmanur ÖZEN

Giresun Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Fehime Sevil YALÇIN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Gülçin GÜVEN

Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Halime Miray SÜMER DODUR

Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı



*Halit KARALAR*

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Hasan BAKIRCI*

*Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

*Hülya PEHLİVAN*

*Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı*

*Hüseyin KIRAN*

*Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

*Hüseyin ÖZÇAKMAK*

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*İdris GÖKSU*

*Mardin Artuklu Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı*

*İkbal Tuba ŞAHİN SAK*

*Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Kübra ÖZÇETİN*

*Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*Levent VURAL*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı*

*Mehmet İNAN*

*Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

*Mehmet KIRMIZI*

*Ege Üniversitesi/Havacılık Meslek Yüksekokulu/Motorlu Araçlar Ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü/Uçak Teknolojisi*

*Meltem ACAR GÜVENDİR*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı*

*Meltem DURAN*

*Giresun Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Mine AKKAYNAK*

*İstanbul Aydın Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Özel Eğitim Öğretmenliği*

*Muhammet Hanifi ERCOŞKUN*

*Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

*Mustafa Teyfik HEBEBCİ*

*Necmettin Erbakan Üniversitesi/Rektörlük*

*Mustafa TÜYSÜZ*

*Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Mücahit ÖZTÜRK*

*Aksaray Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Nilgün KIRIŞÇI*

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Nur Hümevra ÖZDEMİR EREN*

*Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Pınar YILDIZ*

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı*

*Raşit AVCI*

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

Recep Serkan ARIK  
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme  
Anabilim Dalı

Ruhsen ALDEMİR ENGİN  
Kafkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi  
Anabilim Dalı

Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE  
Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı

Sevgi KINGİR  
Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Sibel YAZICI  
Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Süleyman GÖKSOY  
Düzce Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Süleyman GÖNÜLATEŞ  
Pamukkale Üniversitesi/Spor Bilimleri Fakültesi/Rekreasyon Bölümü/Rekreasyon Anabilim Dalı

Şahin ŞİMŞEK  
Kastamonu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Şefika Melike ÇAĞATAY  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Hayat Boyu Öğrenme Ve Yetişkin  
Eğitimi Anabilim Dalı

Tuğba BİNGÖL  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Tuğba TÜRK KURTÇA  
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Türkan ÇELİK  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal  
Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Vahide YİĞİT GENÇTEN  
Aydın Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Volkan BİLİR  
Artvin Çoruh Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Yalın Kılıç TÜREL  
Fırat Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Ve Öğretim  
Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Yılmaz CEYLAN  
Muş Alparslan Üniversitesi/İslami İlimler Fakültesi/Felsefe Ve Din Bilimleri Bölümü/Din Sosyolojisi Anabilim Dalı

Yusuf KIZILTAŞ  
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Zeynep DEMİRTAŞ  
Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı

Zeynep TAÇGIN  
Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu/Finans-Bankacılık Ve Sigortacılık Bölümü/Bankacılık Ve  
Sigortacılık

Zeynep YÜCE  
Kafkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi  
Anabilim Dalı

Öğrencilerin Liyakat Kavramına Bakışı <i>Students' Look at The Concept of Merit</i> <b>Nesip DEMİRBILEK</b>	1-13
Değişen ve Gelişen Eğitim Bağlamında Temel Eğitimi Yeniden Düşünmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri <i>Re-Thinking Basic Education in The Context of Changing and Developing Education: Problems and Solution Proposals</i> <b>Okan DİŞ</b>	14-34
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Jigsaw IV Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi <i>The Effect of Jigsaw IV Technique On Students' Academic Achievement and Attitude Towards the Lesson in 7th Grade Social Studies Lesson</i> <b>Zafer ÇAKMAK, Zekeriya DEMİR</b>	35-54
İşsiz Kadın Öğretmenler: Neo Liberal Dönemde İşsizlikle Baş Etme Deneyimlerinin İncelenmesi <i>Unemployed Female Teachers: Examination of The Experiences of Coping with Unemployment in The Neo-Liberal Period</i> <b>Figın ŞAHİN GÖK , Zafer KIRAZ</b>	55-78
İlköğretim İngilizce Ders Kitaplarında İletişimsel Dil Yaklaşımı <i>Communicative Language Approach in Primary School English Coursebooks</i> <b>Neşe KÖRHASANOĞULLARI , Bilge ÇAM AKTAŞ</b>	79-98
Ergenlerde Anne Baba Tutumlarının Umut ve İyi Oluş İle İlişkisinin İncelenmesi <i>Investigation of The Relationship Between Parent's Attitudes and Hope and Well-Being in Adolescents</i> <b>Ahmet KARCI , Nursel TOPKAYA</b>	99-114
Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları ile Matematik Okuryazarlığı Başarılarının İncelenmesi <i>Investigation of Mathematical Literacy Self-Efficacy Perceptions and Mathematical Literacy Achievement of Gifted Students</i> <b>H. Beyza ALBAYRAK , Kamuran TARIM , Kemal BAYPINAR</b>	115-127
Erken Okuryazarlık Müdahalesinde Yazıyı Referans Gösterme Stratejisinin Kullanımı <i>The Use of Print Referencing in Early Literacy Intervention</i> <b>Sinem İŞLEK , Figen TURAN</b>	128-140
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşımlara Ve Stem'e Yönelik Algıları <i>Science Teachers' Perceptions on Interdisciplinary Approaches and Stem</i> <b>Zeynep AKÇA, Şenol BEŞOLUK</b>	141-159
Annelerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Gelişimlerine Yönelik Bilgi Ve Uygulamalarının İncelenmesi <i>Investigation of Mothers' Knowledge and Practices On the Literacy Development of Preschool Children</i> <b>Şaziye SEÇKİN YILMAZ, Ahsen ERİM</b>	160-173
The Relationship Between Prospective Preschool Teachers' Mathematical Development Beliefs And Mathematics Teaching Anxiety Levels <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematiksel Gelişim İnançları ve Matematik Öğretme Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki</i> <b>Dilara ÇAYCI KARAKÖSE, Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM</b>	174-187
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Aile Katılımlı İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>Examination of Social Studies Teachers' Views On Field Trips with Family Participation</i> <b>Yılmaz DEMİR</b>	188-208

Herkes İçin Stem: Bir Stem Eğitim Merkezinde Görev Yapan Eğitim Personelinin Stem Eğitimine İlişkin Görüşleri <i>Stem for All: Opinions of Education Staff at A Stem Education Center On Stem Education</i> <b>Betül KARADUMAN, İnanç ETİ</b>	209-225
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kalibrasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>An Investigation of Eighth Grade Students' Mathematics Self-Efficacy Calibrations in Terms of Different Variables</i> <b>Ramazan GÜREL, Erhan BOZKURT</b>	226-241
Mesleki Kıdemın Kesme Puanı Belirlemeye Etkisinin Genellebilirlik Kuramı ile İncelenmesi <i>Analysing The Impact of Professional Seniority on Determining Cutscore with Generalizability Theory</i> <b>Süleyman KESER, Nuri DOĞAN, Sümeyra SOYSAL</b>	242-259
Covid-19 Pandemisi Sürecinde Probleme Dayalı Harmanlanmış Öğrenmeye Yönelik Öğrencilerin Görüşleri <i>Students' Views On Problem-Based Blended Learning During the Covid-19 Pandemic Process</i> <b>Emrah HİĞDE, Hilal AKTAMIŞ</b>	260-279
İlkokullarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi <i>Investigation of The Studies Made in The Field of Human Rights, Citizenship and Democracy Education in Primary Schools</i> <b>Nuray KURTDEDE FİDAN , Bünyamin MERT</b>	280-304
Eski Uyurca Maytrisimit'te Yer Alan "Uzak Bitig" Kavram İşareti Çerçevesinde Eğitsel Unsurlar <i>Educational Elements in The Framework of The "Uzak Bitig" Concept Sign in The Old Uighur Maitrisimit</i> <b>Muammer ŞEHİTOĞLU</b>	305-317
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Serbest Zaman Doyumu İle Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigation of The Relationship Between Leisure Time Satisfaction and Self-Efficacy Belief of Physical Education Teachers</i> <b>Buğra AKAY, Fatih YAŞARTÜRK</b>	318-330
Robotik Uygulamaların Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi <i>The Effect of Robotic Applications On Entrepreneurship and Creativity Skills of University Students</i> <b>Ozan FİLİZ, Tuğra KARADEMİR COŞKUN</b>	331-346
Ergenlerin Sosyal Medyaya Yönelik Tutumları ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examination of Adolescents' Attitudes Related to Social Media and Relationship Between Their Mindfulness Levels</i> <b>Gamze DEMİREL, Betül DÜŞÜNCELİ</b>	347-364
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Uygulanan A1 ve A2 Kur Sınavlarının Madde Yazma İlkeleri Açısından İncelenmesi <i>An Investigation of A1 and A2 Proficiency Exams Applied in Teaching Turkish to Foreigners in Terms of Item Writing Principles</i> <b>Serpil ÖZDEMİR, Helin EKE</b>	365-380
Erken Çocukluk Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi <i>A Review of Postgraduate Studies On Specific Learning Disabilities in Early Childhood in Turkey</i> <b>Ebru İLİMAN</b>	381-400
Türkiye'de Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimi Konu Alan Bilimsel Araştırmaların Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Scientific Research On Distance Education During the Pandemic in Türkiye</i> <b>Fatma AVCI</b>	401-430
Dinamik Matematik Öğretimine Uygun Ölçme Değerlendirme: Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri <i>Assessment and Evaluation Relevant To Dynamic Mathematics Instruction: Opinions of Teachers and Pre-Service Teachers</i> <b>Türkan Berrin KAĞIZMANLI KÖSE</b>	431-447

Fransızca Üçüncü Tekil Kişi Adıllarının Öğretimdeki Yerleri: Anlambilimsel ve Edimbilimsel Bir Çözümleme <i>The Place of French Third Personal Pronouns in Teaching: A Semantic and Pragmatic Analysis</i> <b>Özge ÖZBEK</b>	448-460
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Nedenleri <i>Teacher Opinions On the Student Attitudes Towards Social Studies Courses</i> <b>Çiğdem KAN</b>	461-474
Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Temel Yeterlilikler Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması <i>Teachers' Development of the Core Competencies in The Use of Technology: A Validity and Reliability Study</i> <b>Gamze TUTİ , Canan ÇOLAK SEYMEN</b>	475-491
Salgın Sonrası Öğretmen-Öğrenci-Veli İlişkisinde Duygusal Zekaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Uygulaması <i>In-Service Training Implementation On Emotional Intelligence in Teacher-Student-Parent Relationship After the Pandemic</i> <b>Seda ARIĞ, Bülent ALCI</b>	492-502
Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutumlarının Karşılaştırılması <i>Comparison of The Perceptions and Attitudes of the Sixth-Grade Students of General Secondary School and Imam Hatip Secondary School Towards the Law and Justice Course</i> <b>Hakan ÖNGÖREN, Arzu Meryem NURDOĞAN</b>	503-518
Sözel Zekâyı Yordayan Bilişsel Becerilerin İncelenmesi <i>The Investigation of Cognitive Abilities Predicting Verbal Intelligence</i> <b>Bilge BAL SEZEREL, N. Nazlı ATEŞGÖZ</b>	519-533
Ters-Yüz Öğrenmenin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine, İletişim Becerilerine, Güdülenmelerine ve Başarılarına Etkisi <i>The Effect of Flipped Learning On Students' Creative Thinking Tendencies, Communication Skills, Motivation and Success</i> <b>Murat KORUCUK, Ali Osman ENGİN</b>	534-558
Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarının Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi <i>Examination of The Opinions of the Teacher Educators On the Reconstruction of Undergraduate Curriculum of Educational Faculties</i> <b>EsİN TURAN GÜLLAÇ</b>	559-575
İlkokul Türkçe Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Grafik Düzenleyicileri Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma <i>A Qualitative Study On the Use of Graphic Organisers in Elementary Turkish Classes by Classroom Teachers</i> <b>Elif Gülcan YILMAZ , Özlem BAŞ</b>	576-592
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Çevre Kazanımlarının İncelenmesi: Brezilya ve Türkiye Karşılaştırması <i>Examining Environmental Acquisitions in Science Curriculum: A Comparison of Brazil and Turkey</i> <b>Fatime BALKAN KIYICI, Elif ATABEK YİĞİT</b>	593-605
The Place of Trees in The Concept of Environmental Education and Biodiversity in The Secondary Education Biology Curriculum <i>Çevre Eğitimi ve Biyoçeşitlilik Kavramı İçinde Yer Alan Ağaçlar Konusunun Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programındaki Yeri</i> <b>Gamze MERCAN , Pınar KÖSEOĞLU</b>	606-619
Acil Durum Uzaktan Öğretim Sürecinde Bir Üniversite Profili <i>A University Profile in The Process of Emergency Distance Learning</i> <b>Yasemin BERTİZ , Ömer KIRMACI, Bora ASLAN</b>	620-635
Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ile Çalıştıkları Okulun Etkililiğine İlişkin Algıları <i>Examining The Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Effective School</i> <b>Yalçın Varol YILDIZBAŞ , Ramazan ÖZKUL, Ümit DOĞAN, Seyfettin ABDURREZZAK</b>	636-651

2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Sosyal-Duygusal, Dil ve Öz Bakım Kazanımlarının Doğa Temelli Öğrenme Açısından İncelenmesi <i>An Investigation of the Social-Emotional, Language and Self-Care Outcomes of The 2013 Pre-School Education Program in Terms Of Nature-Based Learning</i> <b>Vahide YİĞİT GENÇTEN, Filiz AYDEMİR</b>	652-668
Pandemi Nedeniyle Yürütülen Acil Uzaktan Öğretim Sürecinin Ardından Öğretmen Adaylarında Değişim Yorgunluğunun İncelenmesi <i>The Investigation of Change Fatigue in Teacher Candidates Following the Emergency Remote Teaching Process During the Pandemic</i> <b>Can MIHCI</b>	669-681
Investigation of The Learning Outcomes In The Turkish Course Curriculum (From 5th Grade To 8th Grade) In Terms Of The Solo Taxonomy <i>Türkçe Dersi Öğretim Programının 5., 6., 7. Ve 8. Sınıf Kazanımlarının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi</i> <b>Seda AKTI ASLAN</b>	682-694
Okul Öncesi Beş Yaş Grubu Çocukların Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları <i>Perceptions of Preschool Five-Year-Old Children About Environmental Problems</i> <b>Arefe YURTTAŞ</b>	695-710
Okul İklimi, İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examination of The Relationship Between School Climate, Alienation to Work, And Organizational Citizenship Behavior</i> <b>Tuncay ALTAY, Ahmet AYIK</b>	711-734
Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel İfadelerde Çarpma İşlemini Modelleme Konusundaki Beceri Düzeylerinin İncelenmesi <i>Examining 7th Grade Students' Skill Levels at The Secondary School in Modeling Multiplication in Algebraic Expressions</i> <b>Ender AKINCAN, Birol TEKİN</b>	735-752
Türkiye'de Yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programları Hakkında Yapılan Araştırmaların Eğilimleri <i>Trends of Research Published On Preschool Education Programs in Turkey</i> <b>İmran ÇAĞLAYAN, Nalan KURU, Yadigar Meliha APAK, Cansu KARAKAYA</b>	753-769
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Cipp) Modeli İle Değerlendirilmesi <i>Evaluation of The Turkish Curriculum (2019) According to Contextinput-Process-Product (Cipp) Model</i> <b>Kadir KAPLAN, Mustafa DEMİR</b>	770-785

## ÖĞRENCİLERİN LİYAKAT KAVRAMINA BAKIŞI STUDENTS 'LOOK AT THE CONCEPT OF MERIT

Nesip Demirbilek<sup>1</sup>

**ÖZ:** Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin liyakat kavramını nasıl kavramsallaştırdıklarını ve algıladıklarını metaforlar aracılığı ile belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen (olgubilim desen), çalışma grubunun seçilmesinde ise olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme (easily accessible) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesinde öğrenim gören toplam 118 öğrenci yer almıştır. Üniversite öğrencilerine metafor cümlesi online olarak gönderilmiştir. Verilerin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, en fazla yok ve yalan metaforları üretilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin ürettiği metaforlar ile oluşturulan kategoriler frekans bakımından; yeterlik ilkesi (f=50), liyakatin olmaması (f=29), adaletli (f=15), ahlaklı (f=14) ve temel ihtiyaç gibi toplam beş kategori başlığı altında yer aldığı görülmüştür. Üniversite öğrencileri tarafından en fazla "yeterlik ilkesi" kategorisi altında metafor üretilmiştir (f=50). Araştırma sonucunda, İnönü Üniversitesi öğrencileri, liyakatin yeterlik durumuna bağlı olduğunu lakin kendi toplumlarında çok fazla uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, İnönü Üniversitesi öğrencilerinin ifadelerinden hareketle liyakatin, adaletin ve ahlakın birbirleri ile yakından ilişkili kavramlar olduğu sonucuna varılmıştır.

**ABSTRACT:** The aim of the study is to determine how university students conceptualize and perceive the concept of merit through metaphors. Phenomenological design (phenomenological design), one of the qualitative research methods, and easy accessible sampling technique, one of the sampling methods with unknown probability, was used in the selection of the study group. A total of 118 students studying at İnönü University in the 2020-2021 academic year took part in the study. The metaphor sentence was sent online to university students. "Content analysis" technique was used to analyze the data. In the research, the most common metaphors produced were none and lie. According to the results of the research, the categories created with the metaphors produced by university students were found to be under five categories in terms of frequency; the principle of competence (f=50), lack of merit (f=29), just (f=15), moral (f=14) and basic need. University students produced the most metaphors under the category of "principle of competence" (f=50). As a result of the research, İnönü University students stated that merit depends on competence, but it is not practiced much in their societies. In addition, İnönü University students concluded that merit, justice and morality are closely related concepts.

**Anahtar sözcükler:** Liyakat, Yeterlilik, Adalet, Ahlak, Ortaklaşa davranış

**Keywords:** Merit, Competence, Justice, Morality, Collective behavior

### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Demirbilek, N. (2023). Öğrencilerin liyakat kavramına bakışı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-13.

### **Cite this article as:**

Demirbilek, N. (2023). Students 'look at the concept of merit. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 1-13.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl/Türkiye, ndemirbilek@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5133-7111

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The concept of meritocracy means that the elite and the valuable in society are powerful and influential. This concept was first expressed in 1958 by an English sociologist, Michael Young. Young expressed this expression in his work "The Rise of Meritocracy". The merit system in the United States emerged as a reaction to the "looting system" or "booty system", which legitimizes the use of public resources to their supporters (Güneşer Demirci, 2009; Tunçer, 2017). The merit system was born as a reaction to this looting system (Güneşer Demirci, 2009). In a sense, it can be said that the merit system is produced both as a reaction and as a solution to the clientelism system. The concept of meritocracy was first expressed in 1958 by Michael Young, a British sociologist. Young expressed this expression in his work "The Rise of Meritocracy". In the United States, the merit system has emerged as a reaction to the "looting system" or "booty system" that justifies the use of public resources to their supporters (Güneşer Demirci, 2009; Tunçer, 2017). In a sense, it can be said that the merit system is produced both as a reaction and as a solution to the clientelism system.

The meritocracy, in which the management system is based on merit, is an approach that ignores other criteria that are based on the best performance and qualifications of the people selected in the assignments (Şahin, 2016). Meritocracy is a management and organization system in which appointments and placements are made according to job-related suitability, intelligence, knowledge, abilities, and qualifications instead of unwarranted bases (wealth, family relations, class privilege, popularity, social position, political power) (Sealy, 2010). Based on these data, it can be said that people who have authority and responsibility in the merit system should be sufficient and qualified. In other words, it can be said that there is an obligation to authority qualified and knowledgeable people in the merit system.

In an interview given by Alev Alathı to a newspaper (Anadolu Agency): "When the merit problem is solved, Turkey will rise. First, the extravagance we observe in every field from education to the judicial system, from development to energy, from agriculture to the press will end. " The meritocracy he tries to express with his expressions is extremely important for societies. It is believed that revealing the perceptions of university students on the concept of merit will contribute to the development of the inadequate theoretical knowledge of the concept that is important enough to "enable the country to flourish". The research has benefited from the power of metaphors, which are frequently used tools in hypothesis, and theory-building processes. Based on these data, this study aimed to reveal the metaphors (mental images) of university students regarding the concept of merit.

### Method

Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Phenomenology is a deliberate experience and social action of individuals' own life worlds (Schram, 2003). This pattern: It focuses on the phenomena that can appear in various forms such as events, experiences, perceptions, orientations, and concepts in our daily life, but which we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

In the research, an online form was created in the Google form environment. In the form, participants were asked to complete the sentence "Merit is like/similar to ..... because....." In addition to their personal information. In addition, explanations and examples were given on what metaphor is and how it is used. (Kılcan 2017). The prepared forms were sent online and collected in the same way. Content analysis was used in the analysis of the study.

### Findings

It is seen that 93 different metaphors related to the concept of "merit" have been produced by university students. Most frequently produced metaphors for the concept of merit; absent(f = 4), lie (f = 4), ability (f = 3), fairness (f = 3), equality (f = 3), water (f = 3), fitness (f = 2), state (f = 2), experience (f = 2),



education (f = 2), being worthy (f = 2), loyalty (f = 2), good morality (f = 2), justice (f = 2), to qualify (f = 2), and exam (f = 2).

Categories formed by metaphors for the concept of merit are presented. When the table is examined in terms of frequency; It is seen that there is competence (f = 50), lack of merit (f = 29), fairness (f = 15), moral (f = 14) and basic need (f = 10) categories.

## Discussion and Conclusion

When the metaphors of the first category are examined in general; teacher, required qualification, experience, effort, language, knowledge, success, profession, able, self-aware person, bitcoin, study, victory, map, expertise, competence, brain, ability, intelligence, perseverance, skill, sufficient, labor, It is striking that metaphors such as effort, skill, adaptation to the environment, adapting to the job, suitability, experience, education, being worthy and talent are gathered under the category of “competence” and their excess is striking. When the first category (42.3%) which constitutes almost half of the participants in terms of frequency is evaluated; It is seen that students express the concept of merit according to qualifications such as ability, experience, education, being worthy, exam, and intelligence. The concept of merit is a broad concept and includes talent, education, and experience, creating the focal point of professional success and directing effort, skill, and work (Saunders, 2002). In the merit system, only characteristics such as skills, achievement and education are considered and other unwarranted bases are ignored (Son Hing et al., 2011). As a result of the research, İnönü University students expressed the concept of merit as the competence achieved because of effort, effort, experience, and effort.

## GİRİŞ

### Liyakat (Merit)

Liyakat, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde, “bir kimsenin, kendisine iş verilmeye uygunluk, yaraşırılık durumu ve değme” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Liyakat kelimesi, Arapça kökenli olan layık, uygun, yeterli anlamına gelebilmektedir. Yeterlik, iş niteliğinin kapsamında belirlenen görevleri veya makamın gerektirdiği rolleri karşılayabilmektir (Bursalıoğlu, 1981). Tüm bunların yanında liyakat denildiği zaman bir kişide bulunması gereken tevazu, vatanseverlik, fedakârlık, liderlik, sadakat, iyi niyet, gayretlilik, takım oyunculuğu ve iletişime açıklık gibi bazı sıfatlar kastedilebilmektedir (Acar ve Ertek, 2019). Liyakat, mesleki kademelerde yükselişte zekâ, çalışkanlık ve yeterlikleri bulunan bireylere yer verilmesi şeklinde ifade edilebilmektedir (Tunçer, 2017). İngilizce 'de ise liyakat kelimesi karşılığı “merit” terimiyle karşılanmakta ve meritokrasi kavramıyla ifade edilebilmektedir (Yıldız, 2015).

Liyakat kavramı açıklanırken tanımlar çoğunlukla kamu sektörüne odaklanmaktadır. Örneğin, kamu hizmetlerini sunma görevinin ehil kişilere verildiğini ifade etmek için liyakat kavramından bahsedilmektedir. (Akgüner, 2014: 1). Benzer şekilde liyakat kavramı, kamu yönetiminde farklı pozisyonlara atama ve terfilerde siyasi bağlılığın değil, beceri ve bilginin esas olduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak liyakat kavramı, bir şeyi hak etme, bir şeye layık olma, yeterli olma ve layık olma anlamlarını ifade etmek için kullanılmaktadır (Gönülaçar, 2014: 6; Bozkurt vd., 2008: 158). Öztürk'e (2018) göre, kişisel kazanç için geleneksel mantıkları benimseyen bireyler, liyakat sistemindeki değişmeyen kuralları bir engel olarak görebilirler. Öte yandan modern mantıkları kullanan bireyler liyakate dayalı yönetsel yapı ve sistemlere daha kolay uyum sağlayabilmektedir (Öztürk, 2018). İş hayatında profesyonellik düzeyi yüksek bireylerin, özellikle mesleklerinden kaynaklanan bireysel ve sosyal kimliklerini ön planda tutacaklarından bahsedilmektedir (Hogg ve Deborah, 2000; Stryker, 1968; Stryker, 2007).

Türkiye'de liyakat ilkesi kariyer ilkesi ile kabul edilmektedir. Bir anlamda kurum içi terfiler liyakat esasına dayanmaktadır. Mevzuatta bu ilkelerin kabul edilmesine rağmen, uygulamada liyakate bakılmaksızın üst kademelere terfi ettirilen kişilere sıklıkla rastlanabilmektedir (Şaylan, 2000: 134). Diğer bir deyişle, atama, yer değiştirme, nakil ve terfi gibi işlemlerde yöneticilerin keyfi davranışları etkili olmakta ve liyakat ilkesi uygulanmamaktadır. Ayrıca görevde yükselmede uygulama birliğinin olmaması nedeniyle her bakanlığın farklı davranması, üst görevlere yükselmede kriterlerin net olmaması, kurum içi

görevler için belirlenen kriterlere önem verilmemesi ve yönetime geniş bir takdir yetkisi tanınması bu sorunun temel nedenleri arasında sayılabilir (Eroğlu, 2007: 364). Türkiye'de nepotizm sorunu işe alım sürecinin başında liyakat kimliği ile kendini göstermektedir. Halihazırda yürürlükte olan yasalarla meritokrasi yasalarının çerçevesi çizilmiş olsa da uygulama açısından ciddi sorunlar olduğu aşikardır (Eken, 2015). Z kuşağı üzerine yapılan bir araştırmada, Z kuşağının çalışma hayatında önem verdiği konularla ilgili olarak özgür düşünce, liyakat ve adalet gibi kavramların listenin başında yer aldığı belirtilmiş, "liyakat ve adalet eksikliği, adam kayırma, torpil, usulsüzlük" gibi toplum vicdanını yaralayan olumsuzluklar Z kuşağı gençlerinin rahatsız olduğu ve dile getirmekten çekinmediği bir konu olarak ifade edilmiştir (Uysal, 2019).

Meritokratik bakışın iki temel anlayışı vardır: Birincisi, en iyi olanların en iyi işlere yerleştirilmesidir. Sanayi devrimi ile en iyi işlerde yüksek nitelikli iş gücünün gerekliliği görülmüş ve "ekonomik" ve "verimliliğin" bir şartı olarak "en iyilerin" en yüksek konumlarda bulunması kaçınılmaz hale gelmiştir. Sanayileşme devrimini tamamlayamayan, geleneksel toplumlarda doğuştan gelen ırk, cinsiyet, sosyal sınıf ya da soyluluk gibi özellikler yerine sanayileşmiş ve gelişmiş toplumlarda "nesnel" (objektif) özelliklerin ön planda tutulmasıdır (Davis ve Moore, 2006). Haralambos ve Holborn' a göre (2004) meritokrasi kavramının en temel düşüncelerinden birisi toplumsal ödüllerin atfedilen özelliklere göre değil kişisel başarı, çaba ve beceri gibi özelliklere göre dağıtılmasıdır. İkinci temel anlayış ise eğitimle ilgilidir. Eğitimde mesleki seçimler kadar yetiştirme ve eleme sürecinin de meritokratik olması gerekmektedir. Öncelikle eğitim herkese açık ve ulaşılabilir olmalıdır. Herkes aynı şartlarda yarışmalı ve yükselme basamaklarında eşit şekilde yarışmalıdırlar. Bu şekilde topluma parlak gelecek ve toplumsal refah vaadi sunulmaktadır (Goldthorpe, 2003). Gerçek bir meritokratik sistemde yetenekler zirveye oturduğu için eşit fırsatlar yüksek düzeyde sosyal hareketlilik doğurmaktadır (Alon ve Tienda, 2007). Dolayısıyla toplumsal konumları sebebiyle dezavantajlı gruplardan gelen kişilere "eğitimde fırsat eşitliği" sağlanması ve onların da diğer kişilerle eşit şartlarda yarışma şansını kazanması gerektiği belirtilmektedir. Ancak bu suretle toplumsal adalet ve sosyal gelişmenin mümkün olabileceği söylenmektedir (Marshall, Swift ve Roberts, 1997).

Meritokratik sistemlerde, liyakatin bireylerin atanması için en temel koşul olduğu kabul edilir. Meritokrasi de toplumsal ayrımcılığın (ırk, ekonomik üstünlük vb.) sona ereceği ve bireylerin tamamen liyakatleri temelinde muamele ve saygı görecekları öngörülmektedir (Tannock, 2008). Liyakat genellikle zekâ ve becerilerin toplamı olarak algılanır, ancak eğitim niteliklerinin veya eğitim becerilerinin belgelendiği bir süreç olarak da görülür. Günümüz eğitim sistemi kültürü içinde "meritokrasi" teriminin en yaygın anlamı, bireyin eğitim geçmişinin sağladığı fırsatların, bireyin performansı ile belirleyici olduğudur. Bu, önceki eğitim performansının gelecekteki başarıların adil ve güvenilir bir göstergesi olduğunu varsayar (Meuret, 2001). Buna göre, ulaşılan eğitim düzeyi ile elde edilen sosyal statü ve konum arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve bunun da ancak meritokrasi ile mümkün olduğu söylenmektedir (Acar ve Ertek, 2019; Themelis, 2008).

## **Metafor**

Metaforlarını daha somut ve tanıdık bir şekilde bildiğimiz bir bireyin ya da toplumun bilişsel dünyasını kavramamız ve hissetmemiz kolaylaşacaktır (Lakoff ve Johnson, 2015). Araştırmalarda metafor kullanmanın çekiciliği, bireylerin bilgi ve yaşam deneyimlerini ilgili ve anlamlı kılma kapasitelerinde yatmaktadır (Tepebaşılı, 2013). Metaforlar, bireylerin kendi dünyalarını anlamaları ve yapılandırılmaları için güçlü modelleme ve zihinsel haritalama mekanizmaları olmaları nedeniyle dikkat çekmektedir. Metaforlar, bilinmeyen öğretilmek için mükemmel bir teknik ve öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması için onaylanmış araçlar olarak görülmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Metaforlar, sosyal bilimlerde teori ve kuram geliştirmek için sıklıkla kullanılan araçlardır (Koohang ve Harman, 2005). Zihinsel dünyamız açısından önemli bir araç olan ve birçok disiplinde geniş bir kullanım alanına sahip olan metaforlar, insanların düşünme biçimlerini tanımlama, bireylerin bireysel deneyimlerini, çevreleriyle olan ilişkilerinin ürünü olan olay ve olguları açıklama gibi güçlü özelliklere sahiptir (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Cook-Sather, 2003). Metaforlar aracılığıyla üretilen soyut kavramlar arasında ilişkiler kurularak çeşitli genellemelere ulaşılabilir. Farklı alanlarda ve zamanlarda yapılan bu

genellemelerin sayısı arttıkça hipotezler teorilere dönüşebilir (Hoy ve Miskel, 2010). Metaforlar aracılığıyla örgütlerin işleyişi ve yapısı ile örgüte ve uzmanlık alanına ilişkin soyut kavramları somutlaştırarak anlamak kolaylaşır (Mazlum ve Balcı, 2018).

Eğitim araştırmalarında metafor kullanmanın avantajlarından biri de odak grupla etkili iletişim kuracak şekilde kavramı betimlemek, açıklamak ve tasvir etmektir (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011). Bu veriler ışığında, bireylerin bile kendi bilişsel tabularının ve dünyalarının farkında olmadan kullandıkları metaforların ortaya çıkarılmasının ve bireylere iç dünyaları hakkında geri bildirim sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde metaforlar üzerinden yapılan birçok çalışma olduğu ve eğitimle etkileşim halinde olan bireylerin metaforik algıları üzerinden ortaya çıkarılmaya çalışıldığı görülmektedir (Demirbilek, 2020; Demirbilek, 2021; Demirbilek ve Atila, 2021; Demirbilek, 2022; Kalyoncu, 2012; Nalçacı ve Bektaş, 2012). Liyakat kavramına ilişkin üniversite öğrencilerini konu alan bir çalışmaya rastlanılmamış olmasının, bu araştırmanın önemini artırdığı öngörülmektedir.

Alev Atlı'nın 20 Temmuz 2018' de bir gazeteye verdiği röportajda (Anadolu Ajansı,): "Liyakat sorunu çözüldüğünde Türkiye şahlanır. Bir kere, eğitimden adli sisteme, imardan enerjiye, tarımdan basına hemen her alanda gözlemediğimiz o müthiş savurganlığın sonu gelir." ifadeleri ile anlatmaya çalıştığı meritokrasi, toplumlar için son derece önem arz etmektedir. Üniversite öğrencilerinin liyakat kavramına ilişkin algılarının ortaya çıkarılması ile kavrama ilişkin yetersiz olan kuramsal bilginin gelişmesine ve "ülkenin şahlanışını sağlayacak" kadar önemli olan bir kavramın konu edinilmesi bakımından da alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Araştırmada hipotez, teori ve kuram oluşturma süreçlerinde sıklıkla kullanılan araçlardan olan metaforların gücünden yararlanılmıştır. Bu verilerden hareketle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin, liyakat kavramına ilişkin metaforlarını (zihinsel imgeleri) ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın amacı**

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin liyakat kavramını nasıl algıladıklarını ve kavramsallaştırdıklarını metaforlar aracılığı ile tespit etmeye çalışmaktır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin liyakat kavramına yönelik metaforları nelerdir?
2. Üniversite öğrencilerinin liyakat kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar, benzer özellikler bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin kendi yaşam dünyalarının bilinçli bir deneyimi ve sosyal eylemidir (Schram, 2003). Bu desen, günlük hayatımızda olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler ve kavramlar gibi çeşitli biçimlerde karşılaşılabileceğimiz olguların yanı sıra farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara da odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya dahil olan katılımcıların deneyimledikleri olgulara ilişkin açıklamalarını inceleyerek zihinlerindeki algı ve beklenti gibi bilişsel yapıları ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2017; Patton, 2014).

### **Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem**

Çalışma grubunun seçiminde olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıları belirlemek için bir evrenden evreni temsil edebilecek büyüklükte rastgele bir örneklem seçilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 1993). Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmacının tanıdık akademisyenler aracılığıyla kolaylıkla ulaşabileceği, 2020-2021 akademik yılında İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören 131 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu belirlenmiştir. Ancak liyakat kavramına yönelik metafor oluşturamayan 13 katılımcının formu elenmiş ve sonuç olarak çalışma 118 form ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.

*Üniversite öğrencilerine ilişkin demografik bilgiler*

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	87	73,8
	Erkek	31	26,2
Toplam Öğrenci Sayısı		118	100

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada Google Forms ortamında bir form oluşturulmuştur. Formda katılımcılardan kişisel bilgilerini ve "Liyakat ..... gibidir çünkü ....." cümlesini doldurmaları istenmiştir. Ayrıca metaforun ne olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında hem açıklamalar hem de örnekler verilmiştir (Kılcan, 2017). Hazırlanan formlar Nisan-Haziran 2021 aylarında online olarak (WhatsApp) gönderilmiş ve bu aylar içerisinde toplanmıştır.

Çalışmanın analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metnin bazı kelimelerini daha küçük içerik kategorileriyle açıklayan, belirli kurallara uyan, sistematik, yenilenebilir bir kodlama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd. Balcı (2016) içerik analizini, insanların konuştuklarını ve yazdıklarını açık ifadelerle göre kodlayarak sayısallaştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Çalışmanın içerik analizinde aşağıdaki beş aşamalı değerlendirme süreci kullanılmıştır (Creswell, 2017; Demirbilek, 2021; Saban, 2008): "1. Adlandırma ve Tarama Aşaması, 2. Sınıflandırma Aşaması, 3. Kategori Geliştirme Aşaması, 4. Geçerlilik ve Güvenilirlik Aşaması, 5. Nicel Veri Analizi için Verilerin Düzenlenmesi."

Araştırmanın ilk aşamasında üniversite öğrencileri tarafından oluşturulan metaforların alfabetik bir listesi yapılmış ve çalışmanın amaçları doğrultusunda üretilip üretilmedikleri kontrol edilmiştir. Bir metafor olarak "liyakat" kavramını açıklayamayan veriler elenmiştir (f=13). Çalışma toplam 118 form ile gerçekleştirilmiştir. Kalan tüm formlara bir form numarası verilmiştir. Değerlendirilen metaforların formları 1L.... 2L.... şeklinde kodlanmış ve 118L olarak numaralandırılmıştır. 118L.

Araştırmanın ikinci aşamasında içerik analizi kullanılmış ve her bir metafor tek tek okunarak sınıflandırılmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise öğrenciler tarafından yazılan metaforlar ortak ve benzer özellikleri bakımından bir araya getirilerek farklı kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmacı, liyakat kavramı için 5 farklı kategori geliştirmiştir. Verilerin kategorilendirilmesinde öğrencilerin yaptıkları açıklamalar esas alınmıştır.

Elde edilen metaforların sunumunda, yazılı yanıtları görselleştirerek anlaşılabilirliği ve erişilebilirliği artırmak amacıyla "Kelime Bulutları" tercih edilmiştir. Görselleştirmede kelimenin boyutu, kelimenin girdi metninde kaç kez geçtiği ile orantılıdır. Diğer bir deyişle, sıklık arttıkça görselleştirmedeki metaforun boyutu da artmaktadır (Bletzer, 2015). Ayrıca çalışmada görsel olarak "meritokrasi" sembolü kullanılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması**

Nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer aldığı için toplanan veriler ayrıntılı olarak raporlanmış ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu raporlar, aynı bağlamda uzman görüşü almak amacıyla alanda daha önce metafor çalışmaları yapmış bir uzmana gönderilmiştir. Uzmandan kategoriler altında toplanan metaforları, kategoriler altında toplanan metaforlardan hiçbiri dışarıda kalmayacak şekilde kategorilere yerleştirmesi istenmiştir. Ayrıca kategoriler altında toplanan metaforların kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek için geri bildirim istenmiştir. Araştırmacı, katılımcı teyidi almak için verdiği derslerden birinde konuyu öğrencilerle tartışmış ve olumlu dönütler almıştır. Daha sonra uzman tarafından oluşturulan kategoriler ile araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma ile katılma ve katılmama frekansları belirlenmiş ve araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasında %90 ve üzeri uyumun arzu edilen bir güvenilirlik düzeyi olduğu belirtilmektedir (Saban, 2008). Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır; [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \* 100]. Liyakat çalışması için güvenilirlik (107/118\*100) = %90 oranında sağlanmıştır. Çalışmanın son aşamasında elde edilen verilerin frekansları (f) hesaplanmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

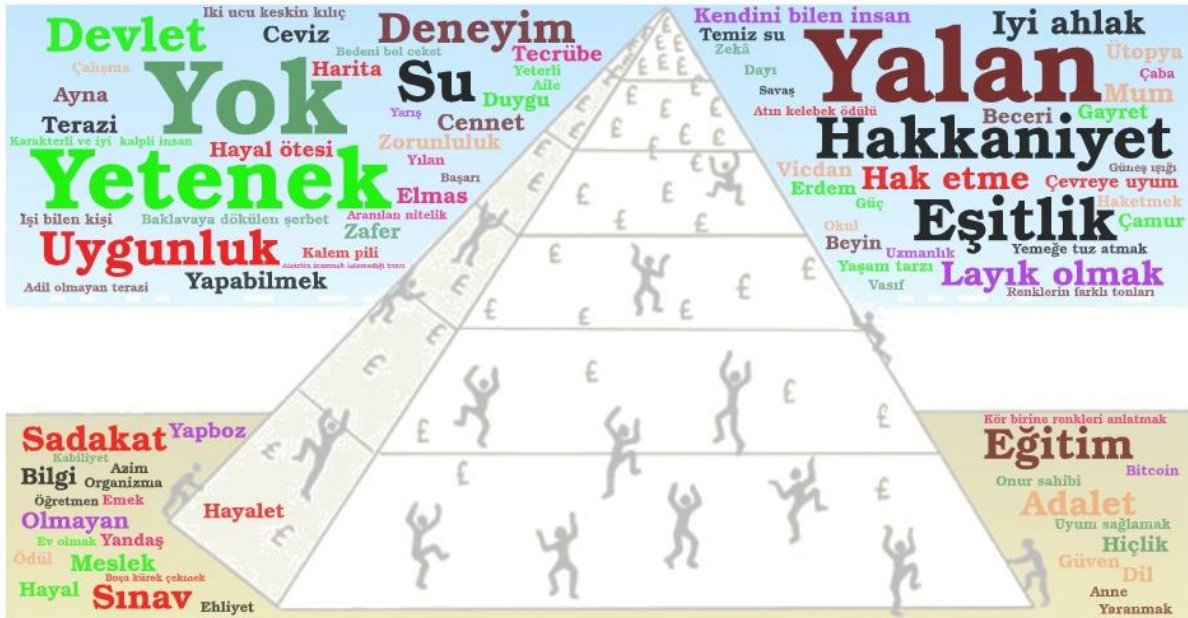
Araştırmacı, Bingöl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13.07.2020 tarih ve 92342550/108.01/ sayılı kararı ile veri toplama ve analiz için gerekli etik izinleri aldıktan sonra tüm potansiyel katılımcılara onam formları göndermiştir. Katılımcılar bu çalışmaya üç ay boyunca çevrimiçi olarak kullanılan yazılı bir senaryo aracılığıyla katılmışlardır.

## BULGULAR

Bu başlık altında oluşturulan form aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgular, araştırma soruları dikkate alınarak oluşturulan alt başlıklar yardımıyla açıklanmıştır.

### Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Metaforlar

Üniversite öğrencilerinin oluşturmuş oldukları metaforlar kelime bulutu aracılığıyla şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Üniversite öğrencilerinin liyakat kavramına yönelik ürettikleri metaforlar

Şekil 1' de üniversite öğrencileri tarafından "liyakat" kavramına ilişkin toplam 93 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Liyakat kavramına yönelik en fazla üretilen metaforlar; yok (f=4), yalan (f=4), yetenek (f=3), hakkaniyet (f=3), eşitlik (f=3), su (f=3), uygunluk (f=2), devlet (f=2), deneyim (f=2), eğitim (f=2), layık olmak (f=2), sadakat (f=2), iyi ahlak (f=2), adalet (f=2), hak etme (f=2) ve sınav (f=2) şeklinde olmuştur.

### Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Katılımcıların liyakat kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar analiz edildiğinde, oluşturulan kavramsal kategorilerin frekansları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

## Liyakat kavramının kategorileri

Kategori (Alıntılar)	Metaforlar	M	f
Yeterlik, “Liyakat yeterlik gibidir, çünkü bir makama layık olmayı ifade eder (45L).” “Liyakat kör birine renkleri anlatmaya benzer, çünkü kör birine renkleri anlatmak zordur, tıpkı bir şeye layık olmak gibi (60L).” “Liyakat bitcoin gibidir, çünkü hak edenin elinde olmadığına kazandıracığı yerde batırır (26L).” “Liyakat harita gibidir, çünkü işin ehli olmak doğru sonuca varmayı sağlar (111L).”	(1): Öğretmen, aranılan nitelik, tecrübe, gayret, dil, bilgi, başarı, meslek, yapabilmek, kendini bilen bir insan, yemeğe tuz atmak, bitcoin, çalışma, zafer, baklavaya dökülen şerbet, harita, uzmanlık, ehliyet, kalem pili, beyin, kabiliyet, ayna, zekâ, azim, okul, vasıf, yeterli, emek, çaba, ev olmak, anne, savaş, yarış, beceri, çevreye uyum, uyum sağlamak, işi bilen kişi; (2): Uygunluk, deneyim, eğitim, layık olmak, sınav; (3): Yetenek	45	50
Liyakatin olmaması, “Liyakat yalan gibidir, çünkü adı var kendi yok (33L).” “Liyakat, hiçliğe benzemektedir, çünkü burada liyakatten önce torpil geçerlidir (13L).” “Liyakat ütopyaya benzer, çünkü hiçbir zaman gerçekleşmez (82L).” “Liyakat boşa kürek çekmek gibidir, çünkü maalesef bir yere varılmıyor (98L).”	(1): Olmayan, hiçlik, hayal ötesi, dayı, kör birine renkleri anlatmak, adil olmayan terazi, yılan, hayalet, aile, yaranmak, ceviz, hayal, elmas, ütopya, bedeni bol bir ceket, yapboz, boşa kürek çekmek, yandaş, ateistin inanmak istemediği Tanrı; (2): Sadakat; (4): Yok, yalan	22	29
Adaletli, “Liyakat adaletin kendisi gibidir, çünkü her şeyin hakkı verilmelidir (23L).” “Liyakat terazi gibidir, çünkü hangi taraf ağır basarsa terazinin kalibrası bozulur (8L).” “Liyakat eşitliğe benzer çünkü herkese aynı ve eşit davranılmalıdır (79L).”	(1): Terazi, cennet, fırsat eşitliği, ödül, atın kelebek ödülü; (2): Hak etme, adalet; (3): Hakkaniyet, eşitlik	9	15
Ahlaklı, “Liyakat yaşam tarzına benzer, çünkü liyakat sağlıklı ve ahlaklı bir yaşam şeklidir (74L).” “Liyakat vicdan gibidir, çünkü zamanı geldiğinde seni de tartar (75L).”	(1): Onur sahibi, iki ucu keskin bir kılıç, yaşam tarzı, vicdan, güven, mum, duygu, çamur, renklerin farklı tonları, karakterli ve iyi kalpli insan, erdem; (2): İyi ahlak	12	14
Temel ihtiyaç olması, “Liyakat su ihtiyacı gibidir herkese aynı derecede lazım olmalıdır (71L).” “Liyakat güneş ışığı gibidir, çünkü varlığında bulunduğu yere hayat verirken yokluğunda noksanlıklar ortaya çıkar (115L).”	(1): Zorunluluk, güneş ışığı, organizma, güç, temiz su; (2): Devlet; (3): Su	7	10

Not: Alıntılar, tabloda kategorilerin altında yer almaktadır. Parantez içindeki her sayı metaforun frekansını belirtir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere liyakat kavramına yönelik metaforların oluşturduğu kategoriler sunulmuştur. Tablo incelendiğinde frekans bakımından; *yeterlik* ( $f=50$ ), *liyakatin olmaması* ( $f=29$ ), *adaletli* ( $f=15$ ), *ahlaklı* ( $f=14$ ) ve *temel ihtiyaç* ( $f=10$ ) kategorilerinin olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, üniversite öğrencileri tarafından “liyakat” kavramına ilişkin toplam 93 farklı metafor üretildiği görülmektedir. İlk kategorinin metaforları genel olarak incelendiğinde; *öğretmen*, *aranılan nitelik*, *tecrübe*, *gayret*, *dil*, *bilgi*, *başarı*, *meslek*, *yapabilmek*, *kendini bilen bir insan*, *bitcoin*, *çalışma*, *zafer*, *harita*, *uzmanlık*, *ehliyet*, *beyin*, *kabiliyet*, *zekâ*, *azim*, *vasıf*, *yeterli*, *emek*, *çaba*, *beceri*, *çevreye uyum*, *uyum sağlamak*, *iş bilen kişi*, *uygunluk*, *deneyim*, *eğitim*, *layık olmak* ve *yetenek* gibi metaforların “yeterlik” kategorisinin altında toplandığı ve fazlalığı göze çarpmaktadır. Frekans bakımından katılımcıların neredeyse yarısını oluşturan ilk kategori (%42.3) değerlendirildiğinde; öğrenciler, liyakat kavramını *yetenek*, *deneyim*, *eğitim*, *layık olmak*, *sınav*, *zekâ* gibi özelliklere göre ifade ettikleri görülmektedir. Liyakat kavramı geniş bir kavram olup *yetenek*, *eğitim* ve *deneyimi* kapsamakta, mesleki başarının odak noktasını oluşturmakta *çaba*, *gayret*, *beceri*, *emek* ve *çalışmaya* yönlendirmektedir (Saunders, 2002). Liyakat sisteminde sadece *yetenek*, *başarı* ve *eğitim* gibi özellikler dikkate alınmakta ve öteki yersiz dayanaklar göz ardı edilmektedir (Son Hing ve diğerleri, 2011). Araştırma sonucunda, İnönü Üniversitesi öğrencileri, liyakat kavramını gayret, emek, tecrübe ve çaba sonucunda ulaşılan yeterlik olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, *öğretmen*, *aranılan nitelik*, *bilgi*, *başarı*, *meslek*, *yapabilmek*, *kendini bilen bir insan*, *çalışma*, *zafer*, *harita*, *uzmanlık*, *ehliyet*, *beyin*, *kabiliyet*, *zekâ*, *azim*, *okul*, *beceri*, *iş bilen kişi* ve *layık olmak* gibi metaforların oluşturulduğu ve aranan vasıflar kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir. Birçok araştırmacı bu aranan vasıfların mesleki başarıda artık daha önemli belirleyiciler olması gerektiğini belirtmektedir (Gök, 2017). Sosyal bir sistem olarak liyakat sisteminde bu tür *vasıflar*, insanları pozisyonlara yerleştirmede ve *ödül* dağıtımında kistas olarak alınmaktadır (Castilla ve Benard, 2010). Sanayi devrimi ile el emeğine dayanan işlerin azalması bunun yerine el emeğine dayanmayan işlerin öneminin artması vasıflar ve vasıflı eleman sorununu da beraberinde getirmiştir. Vasıflı elemanın yetiştirilmesi ve nitelik kazandırılması konusunda çözümün *okullar* olduğu ifade edilmiştir (Acar ve Ertek, 2019). Bu yeteneklerin

belgelenmesi ve resmileşmesi *eğitim* kurumlarında gerçekleşmekte ve böylece “*en vasıflılar*” en önemli toplumsal konumlara gelebilmektedir. Liyakat, bu nedenle işi bilen, en nitelikli ve en iyi olanın iş başına gelmesi gerektiğini savunmaktadır (Goldthorpe, 2003). İnönü Üniversitesi öğrencileri de kavrama ilişkin yapılan araştırmalara benzer şekilde; *işi bilen, uzman, ehliyet sahibi, kabiliyet, zekâ, azim ve beceri* gibi yeterlik özellikleri doğrultusunda ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen *savaş, yarış ve sınav* gibi metaforlar incelendiğinde öğrenciler, liyakatin gerçekleşmesinin en uygun şekillerinden birinin yarışma sınavları olduğunu belirtmişlerdir. Yarışma sınavlarının amacı kamuya personel alımlarında en uygun ve en iyi kişilerin istihdam edilmesidir (Aykaç, 1990). Nitekim alanyazında liyakate ilişkin yapılan araştırmalarda yarışmanın, liyakat sisteminin başlıca ilkelerinden biri olduğu belirtilmektedir (Gök, 2017). Bu sebeple yapılan sınavlar liyakat ilkeleri doğrultusunda yapılmalıdır (Gök, 2017). Kamu görevlilerinin istihdamında bazı dönemlerde, sınav ile mülakatların da yapıldığı bilinmektedir. Sınavların yanında mülakatların da yapılması sonucunda, liyakat sistemini izale ettiği ve Türk toplumunun sahip olduğu ortaklaşacı boyuttan (Aycan ve Kanungo, 2000; Erben, 2004; Paşa, 2000; Sargut, 2010) dolayı da kayırmacılığa sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmada, liyakat kavramına yönelik öğrenciler tarafından en fazla üretilen *yok, yalan* metaforunun olduğu ve ikinci en fazla metafor barındıran *liyakatin olmaması* kategorisinin olduğu görülmektedir. Kamu görevlilerinin istihdamında liyakat (yeterlik) ve eşitlik ilkeleri yerine farklı dayanakların esas alınması suretiyle yapılan işleme kayırmacılık denmektedir (Aktan, 2001). Bu tanımdan hareketle yüksek düzeyde kayırmacılığın görüldüğü toplumlarda, liyakatin de düşük düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. Nitekim alanyazında kayırmacılık, liyakatin yahut liyakat sisteminin zıddı mahiyetinde değerlendirilmektedir (Acar ve Ertek, 2019). Türk toplumunun sosyal bir gerçeği olarak açıklanan (Akalan, 2006) kayırmacılığın, Türk toplumunda yaygın olduğu söylenmektedir (Argon, 2016; Aydoğan, 2009; Aytaç, 2010; Geçer, 2015; Uçar, 2016). Kayırmacılığın yaygın olduğu toplumlarda ilişkiler, liyakatten önce gelebilmekte ve liyakati engelleyen bir sebebe dönüşebilmektedir (Kahraman, 2020). O halde kayırmacılığın yüksek olduğu bilinen Türk toplumunda (Argon, 2016; Aydoğan, 2009; Aytaç, 2010; Geçer, 2015; Uçar, 2016) liyakatin olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalara benzer şekilde, çalışmadaki katılımcılar *liyakatin olmadığını; olmayan, hiçlik, hayal ötesi, dayı, kör birine renkleri anlatmak, adil olmayan terazi, yılan, hayalet, aile, yaranmak, ceviz, hayal, elmas, ütopya, bedeni bol bir ceket, yapboz, boşa kürek çekmek, yandaş, ateistin inanmak istemediği Tanrı, sadakat, yok, yalan* gibi metaforlar aracılığıyla ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, İnönü Üniversitesi öğrencilerinin, liyakatin, yeterliğin, gayretin, çabanın ve emeğin toplumda bir karşılığının *olmadığı* ve *yalan* olduğu bununla birlikte *sadakatın* ve *yanarmanın* daha önemli olduğu algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Modern toplumlarda sosyal yapının belirli sonuçlarını sanayileşmenin doğurduğu bilinmektedir. Sanayi öncesi toplumlar ya da geleneksel toplumlarda doğuştan gelen ırk, cinsiyet, sosyal sınıf ya da aristokrat soyları gibi özellikler temelinde görevlendirmeler yapılırken, sanayi devriminden sonra sanayileşmiş ve gelişmiş toplumlarda ise “nesnel” (objektif) özellikler gibi eğitimsel özellikler değer kazanmış ve *yeterlikler* ön plana çıkmıştır (Davis ve Moore, 2006; Jackson, Goldthorpe ve Mills, 2005; Jackson, 2007). Yeterliğin veya liyakatin önemi, sanayi sonrası toplumlarda daha fazla ön plana çıktığı hatta modern toplumların “ekonomik” ve “verimli” olmanın zorunlu bir sonucu olarak gördükleri ifade edilmektedir (Acar ve Ertek, 2019). Liyakatin önemsenmediği toplumların ise sanayi öncesi toplumlar olduğu ve geleneksel yöntemlerin hala geçerli olduğu söylenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, meritokrasinin hâkim olmadığı toplumların, geleneksel olarak nitelendirilmesi ve modernlik sürecini tamamlayamamış olmalarıdır. Bu verilerden hareketle, Türk toplumunda liyakatin olmaması veyahut kayırmacılığın olması durumunun sebebi olarak, “modern toplum” olma sürecini tamamlayamamış bir toplum olmasından kaynaklı olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada; *adaletli* kategorisinin altında toplanan metaforlar incelendiğinde, liyakat kavramına ilişkin öğrencilerin, *hak etme, hakkaniyet, fırsat eşitliği ve eşitlik* kavramlarını anımsatan *adaletli* bir davranış olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, bahsi geçen kategorilerin tümü birlikte değerlendirildiğinde liyakatin, *adalet algısını doğrudan etkileyen kuvvetli bir değişken* olduğu söylenebilir. Nitekim literatürde, liyakat ile *adalet* arasında ciddi bir ilişkinin varlığına vurgu yapıldığı (Gök, 2017; Çamur, 2020; Özdemir, 2013), liyakatin birçoğu araştırmacı tarafından ideal bir adalet prensibi olarak kabul edildiği (Son Hing ve diğerleri, 2011) ve bu durumun araştırmanın sonuçları ile de örtüştüğü görülmektedir.

Farabi'nin Anlayışına göre "Adalet, cisimlerin hak ve layık oldukları şeylerin yerine getirilmesidir." Bu durumda adalet herkese payına düşeni ve layık olduğu hakkı teslim etmektir (Özgen, 2018). Örgüt içerisinde ilerleme arzu edilen kademe için yeterlikler saptanmalı, uygun ölçütler geliştirilmeli ve hak eden o makama getirilmelidir (Acar ve Ertek, 2019). Bu ifadelerden hareketle, liyakatin, bireylerin özellikle *adalet* algısını etkileyen bir kavram olduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırmada elde edilen *fırsat eşitliği ve eşitlik* gibi metaforlar incelendiğinde öğrenciler, liyakatin eşitlik kavramı ile de ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim alanyazında liyakate ilişkin yapılan araştırmalarda eşitliğin, liyakat sisteminin başlıca ilkelerinden biri olduğu belirtilmektedir (Gök, 2017).

Araştırmanın metaforları genel olarak incelendiğinde; *onur sahibi, yaşam tarzı, vicdan, güven, duygu, karakter, iyi kalpli insan, erdem ve iyi ahlak* gibi metaforlar kullanıldığı görülmektedir. Bu metaforlardan hareketle liyakat, erdemli ve ahlaklı olmanın gerektirdiği bir davranış olarak nitelendirilebilir. Öğrenciler, liyakat ile ahlaklı olma arasında bir ilişki olduğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca literatürde, adalet ile ahlak arasında güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığına vurgu yapıldığı görülmektedir (Akbaşı, Erçetin ve Kubilay, 2019; Özgen, 2018). Sonuç olarak araştırmaya katılan İnönü Üniversitesi öğrencileri, liyakatin, adaletin ve ahlakın birbirleri ile yakından ilişkisi olduğu çıkarımı yapılabilir.

Araştırma sonucunda, çağdaş ve modern bir toplumun *temel ihtiyacı* olarak addedilen liyakat sisteminin benimsenmesi gerektiği önerilmektedir. Çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler aracılığıyla bilgiye erişimin bu denli kolay olduğu bir ortamda nitelikli elemanın yetiştirilmesi ve bu kişilerin uzmanlığından faydalanmak ülkelerin ihtiyacı olan temel hususların başında geldiğine inanılmaktadır.

## Öneriler

Kamu kurumlarında ehliyet ve liyakat ilkelerinin uygulanması noktasında sıkı denetimler yapılabilir. Ayrıca özellikle yönetici terfilerinde şartların ve sürecin güvence altına alındığı, bir terfi sistemi modeli oluşturulabilir.

Öğrencilerin "liyakat" kavramına yönelik algıları ortaya çıkarmak için nicel ve karma yöntemler ile çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, adalet ve ahlak ile ilgili çalışmalara ağırlık verilebilir ve aralarındaki ilişkiye bakılabilir.

Aynı araştırma, farklı kişilerle farklı üniversitelerde ve farklı katılımcılar için tekrarlanabilir.

Çalışmada ön plana çıkan modern ve geleneksel toplum kriterlerinin belirlenebilmesi için farklı çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, O. K., & Ertek, M. Y., (2019). *Türk yönetim tarihinde liyakat siyasetnamelerden günümüze liyakat açmazı*. Ankara: Astana Yayınları.
- Akalan, A. (2006). *Türk kamu hizmetinde iyi yönetim ve yolsuzlukla mücadele*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). "Okul Müdürü" kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Elementary Education Online*, 13(1), 169-179.
- Akbaşı, S., Erçetin, Ş. Ş., & Kubilay, S. (2019). Relationship between prospective teachers' deontic justice attitudes and academic dishonesty tendencies. *South African Journal of Education*, 39(3),1-12. DOI: s, <https://doi.org/10.15700/saje.v39n3a1622> 10
- Akgüner, T. (2014). *Kamu personel yönetimi*, İstanbul: Der Yayınları.
- Aktan, C. C. (2001). Siyasal ahlak ve siyasal yozlaşma. C. C. Aktan (Ed.), *Yolsuzlukla mücadele stratejileri* (s. 51 – 69) içinde. Ankara: Hak – İş Yayınları.
- Alon, S., & Tienda, M. (2007). Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education. *American Sociological Review*, 72(4), 487-511.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100–108.



- Aycan, Z., & Kanungo, R., N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. Zeynep Aycan, (Ed.), *Akademisyenler ve profesyoneller bakışıyla Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları*, (s. 25 – 53) içinde. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritizm in the Turkish Educational System: Nepotism, cronyism, and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Aykaç, B. (1990). Personel yönetiminde yeterlik ilkesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 23(4), 91-109.
- Aytaç, Ö. (2010). *Kayırmacı ilişkilerin sosyolojik temeli*. R. Erdem (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* (s. 3 – 26) içinde. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bletzer, K. V. (2015). Visualizing the qualitative: Making sense of written comments from an evaluative satisfaction survey. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12, 12.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T., & Sezen, S. (2008). *Kamu yönetimi sözlüğü*, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: İlk öğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castilla, E. J., & Benard, S. (2010). The paradox of meritocracy in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 55(4), 543-676.
- Cook-Sather, A. (2003). Movements of mind: The matrix, metaphors, and re-imagining education. *Teachers College Record*, 105(6), 946.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir, (Çev. Ed.), 3. Baskı, Ankara: Eğiten Kitap.
- Çamur, Ö. (2020). Kamu yönetiminde liyakatin önemi: Adalet temelinde bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 459-474.
- Davis, K., & Moore, W.E. (2006). Some principle of stratification. Rhonda F. Levine (Ed.), *Social class and stratification*, USA: Rowman and Little field Publishers.
- Demirbilek, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözüyle üniversite kavramı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim Bilimleri Özel sayısı), 1-1.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları/Metaphoric perceptions of university students on distance education. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Demirbilek, N. (2022). Üniversite öğrencilerinin rektörlük kavramına ilişkin metaforik algıları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 302-313. DOI: 10.21666/muefd.912855
- Demirbilek, N. & Atıla, F. (2021). Fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 415-430. DOI: 10.33418/ataunikkefd.835347
- Eken, Y. (2015). *Nepotizm ve kronizmin çalışanların performansını üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Erben, G. S. (2004). Toplumsal kültür aile kültürü etkileşimi bağlamında paternalizm boyutuyla işletme kültürü: Türkiye örneği, 1. Aile İşletmeleri Kongresi Bildirileri, 17-18 Nisan 2004, T. Koçel, (Ed.), İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları: 345-356.
- Eroğlu, H. T. (2007). Türk kamu personel yönetiminin evrimi: Sorunlar ve reform çalışmaları. Çukurçayır, M. A. & Gökçe, G. (ed.). *Kamu yönetiminin yapısal ve işlevsel sorunları*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algı düzeyleri (Muğla ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Muğla
- Goldthorpe, J. H. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 10(4), 234-239.
- Gök, R. (2017) *Türk Eğitim Sisteminde meritokrasi ve liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama, değerlendirme sistemi ile liyakatli yönetici niteliklerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Gönülaçar, Ş. (2014). *İnsan kaynakları yönetiminde kayırmacılık kuşatması ve liyakatsizlik çıkmazı*. Academia.Edu.

- Güneşer Demirci, A. (2009). *Kamu personel sistemleri analizi: Türkiye'de kariyer kadro gerilimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), T.C Ankara Üniversitesi Kamu Yönetimi ve Siyaset Anabilim Dalı, Ankara
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Haralambos, M., & Holborn, M. (2004). *Sociology: Themes and perspectives*. London: Collins.
- Hogg, M. A., & Deborah, T. (2000). Social identity and self-categorization process in organizational contexts. *Academy of Management Review*, 25 (1), 121-140
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Jackson, M. (2007). How far merit selection? Social stratification and the labor market. *The British Journal of Sociology*, 58 (3), 367-390.
- Jackson, M. Goldthorpe, J. H., & Mills, C. (2005). Education, employers and class mobility, *Research in Social Stratification and Mobility*, 23, 3-33.
- Kahraman, Ü. (2020). Okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 90-106.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmenlik kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koohang, A., & Harman, K. (2005). Open source: A metaphor for e-learning. *Informing Science*, 8.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (G. H. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Marshall, G., Swift, A., & Roberts, S. (1997). *Against the odds? Social class and social justice in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Mazlum A. A., & Balcı A. (2018), Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: Bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(47), 1-26. Doi: 10.21764/maeuefd.339901
- Meuret, D. (2001). School equity as a matter of justice. W. Hutmacher, D. Cochrane ve N. Bottani (Ed.), *Pursuit of equity in education using international indicators to compare equity policies* (s. 93-111) içinde. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-117.
- Özgen, M. K. (2018). Farabi'nin adalet anlayışı (Hak, liyakat ve pay teorisi). *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (8), 43-63.
- Öztürk, A. (2018). *Geleneksellik-modernlik ve profesyonellik düzeyi ilişkisinde kurumsal mantıkların, sosyal becerilerin ve sosyal öğrenmenin yönlendirici rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Başkent Üniversitesi SBE, İşletme Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Paşa, S., F. (2000). Türkiye ortamında liderlik özellikleri. Zeynep Aycan, (Ed.), *Akademisyenler ve profesyoneller bakış açısıyla Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* (s. 225 – 241.) içinde. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. New York: Sage Publications.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sargut, A. S. (2010). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Saunders, P. (2002). Reflections on the meritocracy debate in Britain: A response to Richard Breen and John Goldthorpe. *The British Journal of Sociology*, 53(4), 559-574.
- Schram, T. H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sealy, R. (2010). Changing perceptions of meritocracy in senior women's careers. *Gender in Management: An International Journal*, 25(3), 184 – 197.
- Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Oraziotti, K. (2011). The merit of meritocracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 433-450.

- Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance. *Journal of Marriage and the Family*, 4, 558-564. Doi: 10.2307/349494.
- Stryker, S. (2007). Identity theory and personality theory: Mutual relevance. *Journal of Personality*, 75(6), 1083-1102. Doi: 10.1111/j.1467- 6494.2007.00468.x.
- Şahin, B. (2016). Kamu personel sisteminde işe girme ve yükselmeye çağdaş liyakat kavramları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 231-242.
- Şaylan, G. (2000). *Kamu personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine geçiş*. İstanbul: TESEV Yayınları
- Tannock, S. (2008). The problem of education-based discrimination. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 439-449
- TDK. (2021). *Türk Dil Kurumu*. Mart 3, 2021 tarihinde <http://www.tdk.gov.t>. adresinden erişildi.
- Tepebaşılı, F. (2013). *Metafor yazıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Themelis, S. (2008). Meritocracy through education and social mobility in post-war Britain: A critical examination. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 427-438.
- Tunçer, M., (2017). *Stratejik insan kaynakları yönetimi ve liyakat ilkesi: Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uçar, A. (2016). *Yöneticilerin kayırmacı davranışlarının, örgütsel muhalefet üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Uysal, S. (2019). *Z kuşağının çalışma hayatından beklentileri: Bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yalova.
- Web:<https://www.aa.com.tr/tr/roportaj/liyakati-cozersek-21-yuzyil-turklerin-yuzyili-olur/1209288>. (Erişim Tarihi:30/04/2021)
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, G., (2015). *Devlet Memurları Kanunu'nda liyakat ilkesi çerçevesinde istisnai memurluklar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

## DEĞİŞEN VE GELİŞEN EĞİTİM BAĞLAMINDA TEMEL EĞİTİMİ YENİDEN DÜŞÜNMEK: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

### RE-THINKING BASIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF CHANGING AND DEVELOPING EDUCATION: PROBLEMS AND SOLUTION PROPOSALS

Okan DİŞ<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, eğitim sisteminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum merkez ilçelerinde görevli 32 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilerek çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, tema ve alt temalar şeklinde organize edilerek sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim öğretim ile ilgili yaşanan sorunların genel olarak; okula başlama yaşının küçük olması, okul öncesi eğitime gereken önemin gösterilmemesi, okullarda araç-gereç eksikliği, okul yöneticilerinin liyakat eksiklikleri, iletişim yetersizlikleri ve makam güçlerini baskı aracı olarak kullanmaları, öğrencilerin izin almadan konuşmaları, sınıf içinde gezmeleri, sık sık arkadaşlarını şikâyet etmeleri, oyun alanlarının ve laboratuvarların yetersizliği, öğrenci velilerinin ilgisizliği, aile içi sorunların öğrencilere yansması ve tayin problemi şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir. Çözüm önerilerine ilişkin olarak yaygın görüşlerin; okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, yöneticilerin eğitim yönetimi alanında eğitim almaları, öğrencilerin karar sürecine katılımının sağlanması, oyun alanlarının yaygınlaştırılması, velilere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi şeklinde olduğu belirlenmiştir.

**ABSTRACT:** With this research, it was aimed to determine the problems experienced in the education system and the solution proposals for these problems according to the opinions of the classroom teachers. The study group of the research consists of 32 classroom teachers working in the central districts of Erzurum in the 2018-2019 academic year. In this study, case study, one of the qualitative research designs, was used. The data obtained from the interview forms were analyzed based on content analysis method. The findings obtained as a result of the research were presented in the form of themes and sub-themes. According to the results of the research, the problems experienced in education and training in general; it has been determined that low starting age for school, not showing the necessary importance to pre-school education, lack of equipment in schools, lack of merit of school administrators, lack of communication and using their authority as a means of pressure, students talking without permission, walking around the classroom, complaining about their friends frequently, the inadequacy of the playing fields and laboratories, the indifference of the students' parents, the reflection of the family problems on the students and the assignment problem. Common views on solution proposals; it was determined that pre-school education should be made compulsory, administrators should receive education in the field of education management, students' participation in the decision process, playgrounds should be widespread, and education should be organized for parents.

**Anahtar sözcükler:** Temel eğitim, sınıf öğretmeni, eğitimsel sorunlar, çözüm önerileri.

**Keywords:** Basic education, classroom teacher, educational problems, solution suggestions.

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Diş, O. (2023). Değişen ve gelişen eğitim bağlamında temel eğitimi yeniden düşünmek: sorunlar ve çözüm önerileri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 14-34

#### **Cite this article as:**

Dis, O. (2023). Re-thinking basic education in the context of changing and developing education: problems and solution proposals. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 14-34

<sup>1</sup>. Doktora Öğrencisi., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, okandis25@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0065-953X

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

There is no doubt that the most important step of the education life of individuals is the primary school period. The cultural, cognitive, affective and kinetic benefits of education in the early years of life are so important that they cannot be left to chance for both the individual and the society. In this context, it is an important objective for educational scientists to determine the problems experienced in primary education institutions aiming at educating good citizens (Güneş & Kara, 2016). It is possible for the organization to achieve its goals successfully and renew itself continuously by using problem solving methods well. Efforts to increase the effectiveness of schools have focused on improving the problem solving competence of school administrators. The rapid developments in the environmental structure make it necessary for school administrators to grow up in all aspects of decision making and problem solving (Semerci & Çelik, 2002). Education can be defined as an attempt to control the future of a society by rebuilding its people. The formal organization of education, which is a social institution, is the school. All social institutions determine the direction of the school. The effective functioning of the school is possible by considering the educational aspect of all functions and problems of society (Aydın, 2010). Schools, like other institutions, must continue their development by completing their deficiencies. The school is the strongest focus of development. Schools have responsibility for self-development towards society and students. At this point, teachers and administrators have important duties. Teachers and administrators in the organization should know that shared power will derive a profit. Especially when teachers and administrators share their power, they become stronger with the synergy that occurs (Taymaz, 2007).

### Method

Case study, which is one of the qualitative research design, was used in this study. In the study, the problems faced by classroom teachers were tried to be put forward based on their opinions. The study group consisted of 30 classroom teachers working in central districts of Erzurum province in the 2018-2019 academic year. Within the scope of the study, primary schools where teachers work were visited and interviews were conducted with teachers based on the principle of volunteering. The data of the study were collected by a semi-structured interview protocol developed by the researchers. Before the interview, teachers were informed about the purpose and importance of the study. Interviews on voluntary basis were conducted when the teachers were available. During the interviews, probe questions and interviews were detailed in the relevant places. The answers given during the interview were recorded in the interview protocols. Interview protocol developed by the researchers was used as data collection tool in the research. This protocol has taken its final form after being submitted to the opinions of the field experts for clarity. The data obtained from the interview protocol were analyzed based on content analysis method. The findings obtained from the study were presented in the form of themes and sub-themes. In the process of creating sub-themes according to the data obtained from the research, the researchers read all the forms separately and they united the items determined by the participants independently of each other under certain titles and formed sub-themes. Then, the researchers came together and reached a consensus by discussing the views they evaluated under different themes. In order to reflect the views of their teachers, direct quotations were made from their statements. On the other hand, when interpreting the findings, the names of the preservice teachers were not included as an ethical requirement; codes such as Ö-1, Ö-2 representing teacher candidates were preferred.

### Findings

According to the results of the research, the problems experienced in education and training in general; it has been determined that low starting age for school, not showing the necessary importance to pre-school education, lack of equipment in schools, lack of merit of school administrators, lack of communication and using their authority as a means of pressure, students talking without permission,

walking around the classroom, complaining about their friends frequently, the inadequacy of the playing fields and laboratories, the indifference of the students' parents, the reflection of the family problems on the students and the assignment problem. Common views on solution proposals; it was determined that pre-school education should be made compulsory, administrators should receive education in the field of education management, students' participation in the decision process, playgrounds should be widespread, and education should be organized for parents.

## Discussion and Conclusion

It is possible for children to grow up in a healthy way and become independent adults useful to the society, with the opportunities provided to them from an early age. For this reason, it is necessary to know the developmental characteristics of our children and to prepare educational practices suitable for their characteristics (Kılıç, 2008). Thanks to pre-school education, children will be able to learn to be individuals who meet the school rules, obey these rules, share with those around them, cooperate and take responsibility. In the pre-school education process, it is necessary to contribute to the preparation of children for primary education, their physical, mental and emotional development and to gain good habits. It is of great importance to create a common growing environment for children from underprivileged backgrounds, to speak Turkish correctly and beautifully, and to ensure that the student participates in this process by having reached a sufficient level of readiness in cognitive, affective and psychomotor areas (Çınar, 2010).

School administrators need to be competent in their fields in order to fulfill their duties. Especially when determining school administrators; Evaluation processes that will highlight their knowledge, skills and experiences should be determined. Otherwise, it will be inevitable for teachers to gain a negative perspective towards school administrators and to exhibit negative attitudes as a result. This situation will also negatively affect the communication between school administrators and teachers. Communication is a very important concept for organizations to achieve their goals. Communication is effective in informing employees and ensuring coordination. Teachers and school administrators need to express their thoughts comfortably. Of course, in order to achieve this, a friendly school climate must be created. One of the important issues here is the type of power that school administrators use over teachers. He has a power because of his school administrator position. However, it should not be used as a pressure tool on teachers. Instead of constantly emphasizing the power of maqam, using the power of expertise, reward power or charismatic power that can affect teachers can lead to more effective and productive results.

## GİRİŞ

İlkokul eğitimi bireylerin yaşamlarında çok önemli bir dönemi kapsamaktadır. Bu nedenle bireylere olan katkısı göz ardı edilmemelidir. Bilişsel, duyuşsal ve devinsel yararları düşünüldüğünde, tesadüflere bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu bağlamda eğitimin temelini oluşturan ilkökul eğitiminin sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek eğitimciler açısından önemli bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum aynı zamanda toplumun her kesimini ilgilendirmektedir (Güneş ve Kara, 2016). Eğitim, toplum bireylerinin yeniden inşasını sağlayarak toplumun geleceğini temin altına alma girişimidir. Eğitim toplumsal bir faaliyettir ve bu faaliyetin gerçekleştiği örgütler okullardır. Eğitim örgütlerinin yönünü toplumsal istekler, beklentiler ve ihtiyaçlar belirler. Eğitim örgütleri olarak okulların etkili olabilmesi açısından bunlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Aydın, 2010). Okullar diğer örgütler gibi eksik ve hatalı yönlerini tamamlayarak gelişimini sürekli sürdürmek zorundadır. Okul, gelişmenin en güçlü odak noktasıdır. Okulların topluma ve öğrencilere karşı kendini geliştirme konusunda sorumlulukları vardır. Bu noktada ise, yöneticilere ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Örgütte öğretmenler ve yöneticiler paylaşılan gücün kazanç sağlayacağını bilmelidirler (Taymaz, 2007). Okul yöneticilerinin, okul paydaşları üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Şişman, 2004). Eğitim örgütlerinin hedeflerini gerçekleştirmeleri kendilerini sürekli olarak yenilemelerine bağlıdır. Bu anlamda sorunların ortaya konulması ve etkin çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından okul yöneticilerinin, problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Semerci ve Çelik, 2002). Problem çözme açısından iletişim önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişim ustalık gerektiren karmaşık bir süreçtir ve hayatımızın her

anında karşımıza çıkar. Dolayısıyla okul hayatının önemli bir parçası olarak yer alır. İletişim kişiler arası, kurumsal veya yönetsel süreçleri ve okulların yapısının temelini oluşturmaktadır. Örgütsel iletişim; amaçları ve standartları oluşturmayı, gerçekleri ve bilgileri aktarmayı, karar almayı, liderlik yapmayı, diğerlerini etkilemeyi, ve sonuçları değerlendirmeyi içermektedir (Hoy ve Miskel, 2010). İletişim, okulda var olan planlama, organize etme, iş bölümü yapma, yönlendirme, iş birliği ve raporlama gibi süreçlerin çoğu ile bağlantılıdır. Örgütsel iletişimin amacı hedefe ulaşmada gerekli olan bilgi aktarımını sağlamaktır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Okul yöneticilerinin, okul yönetimi ve denetimine ilişkin birçok sorumluluğu bulunmaktadır. Okul yöneticisi okulun gelişimi için çeşitli toplum grupları ile birlikte çalışmak durumundadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul yöneticisinin önemli görevlerinden biri öğretim liderliğidir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği, eğitim örgütlerinin akademik olarak başarılı olmaları açısından stratejik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmenlere akademik açıdan rehberlik etmeleri, yol göstermeleri ve destek olmaları oldukça önemlidir. Okul yöneticisi öncelikle bir iletişim uzmanı olmalıdır. İletişim, okulda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki koordinasyonu sağlama aracıdır. Okul yöneticileri eğitimin gelişimi açısından etkili iletişim becerisine sahip olmalıdır (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007). Okul yöneticisi vizyon sahibi olmalıdır. Bu vizyon doğrultusunda okuldaki öğretim kadrosunun ve diğer çalışanların güçlerini harekete geçirebilmelidir. Okul yöneticisi karizmatik gücü ile çevresindekileri etkileyebilmelidir. Okul yöneticisi problemlerin çözümünde de karizmasını ortaya koyarak etkili bir çözüm sunmalıdır. Okul yöneticisi bir lider olarak astlarının önünde gitmeli ve amaçlar doğrultusunda hizmet etmelidir. Okulda katılımı sağlamalı, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem vermeli, gerekli konularda öğretmenleri bilgilendirmelidir (Erdoğan, 2000).

Yönetimin temelinde insanı etkilemek vardır. Nitekim sınıf yönetimi de sınıfta bulunanları etkilemeye yönelik bir etkinlik olarak görülebilir (Erdoğan, 2007). Sınıf yönetimi, öğretmenin yönetsel becerisinin sınıf ortamında kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim yönetimi alanındaki temel kavramları iyi bilmesi gerekmektedir. Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminden önemli ölçüde yararlanmaktadır (Çelik, 2003). Eğitimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi, sınıf yönetiminin etkili olarak gerçekleştirilmesine bağlıdır (Başar, 2005). Sınıf yönetiminde, öğretmenlerin sahip olduğu yönetim anlayışı, onların öğrencilerini ve öğrenme yaşantılarını yani sınıf yönetimi biçimini etkilemektedir (Özel ve Bayındır, 2008). Öğretmen merkezli bir sınıfın temel hedefi düzendir Öğretmen merkezli sınıfta, karar vermede olduğu gibi, güç tamamen öğretmenin elindedir. Öğretmen merkezli yaklaşımın tam ortasında öğrencilerin doğasında kötü davranmak olduğu için yönetilmeleri gerektiği varsayımı vardır. Öğrencilerin sadece söylenenleri yapması gerekir.. Öğrenci merkezli bir sınıfın temel hedefi ise özgüvendir. Öğrenci merkezli yaklaşımda ise öğrencilerin öğrenmek ve gelişmek için doğuştan bir istekleri olduğu temeli vardır (Shindler, 2016). Sınıfta gerçekleştirilen faaliyetlerin tamamı kurallar dahilinde yapılmalıdır. Bu nedenle kural koyma, sınıf yönetiminin en stratejik ögesidir (Aydın, 2003). Sınıf yönetiminin amaçlarından bazıları öğrenci sorumluluğunu arttırmak, onları iş birliğine yönelterek öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesini sağlamaktır. Herhangi bir sınıfta öğrenciler kurallara sahip olma nedenlerini tartışmalı ve gerekliliğini açıklığa kavuşturmalıdır (Evertson & Emmer, 2013). Öğretmen merkezli zorlayıcı yönetim stillerinden uzaklaşmak, öğrencilerin sınıfın gücüne dahil olmasını gerektirmektedir (Finger ve Bamford, 2010). Öğrencilere emir verildiğinde aslında onlara ne kadar da saygısızca davranıldığına farkına varılmalıdır (Nelsen, Lott ve Glenn, 2003). Öğrencilerle iyi ilişkiler kurulması gerekir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini önemseydiğine ve onların iyiliklerini düşündüklerine inanırlarsa, büyük bir ihtimalle öğretmenlerin onların davranışlarını değerlendirme ve değiştirmedeki rehberliğine uyarlar. Öğretmen ve öğrenci, sorunun tekrarlanmasını engelleyici yolları tespit etmeli ve ihtiyaç duyulan yeni davranışları belirlemelidir. Öğretmen öğrencinin başarısını ve ortaya çıkan olumlu davranışları takdir etmelidir (Evertson ve Emmer, 2013).

Eğitim, birçok faktörden etkilenen çok boyutlu bir olgudur. Eğitim örgütlerinin fiziksel koşulları bu faktörlerden biridir. Fiziksel koşullar eğitimin kalitesi açısından önemli bir yere sahiptir (Şensoy ve Sağsöz, 2015). Öğrenme yaşamın her anında, her yerde gerçekleşebilir. Fakat bu durumda istenmeyen davranışların öğrenilmesi de mümkündür. Özellikle olumlu, istendik davranışların kazandırılması için uygun ve kaliteli öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Öğrenme çevresi, fiziksel, psiko-sosyal ve hizmet sunumu unsurlarını içermektedir. Tüm bu unsurlara ilişkin kalitenin öğrenme üzerinde dolaylı bir etkisi vardır (Güleş, 2013). Okul yöneticileri, amaçların gerçekleştirilmesi için uygun fiziksel koşulların hazırlanması açısından sorumludur. Eğitim etkinliklerinin istenilen sonuca ulaşması için uygun fiziksel koşulların hazırlanması bir önkoşuldur (Aydın, 2010). Eğitim örgütlerinde uygun

koşulların sağlanması; öğrencilerin rahat etmeleri, eğitim ortamını çekici hale getirmesi, öğrenmenin kolaylaşması ve öğrencilerin okula rağbet etmeleri açısından önemlidir (Başar, 2005). Olumlu sınıf ortamının oluşturulmasında; öğrencilerin motive olması, sınıfın fiziksel koşulları, sınıf kuralları ve öğretim yönetimi becerileri önemli rol oynar (Erden, 2005).

Günümüzde bireylerin eğitim ihtiyaçları eğitim örgütleri tarafından karşılanmaktadır. Fakat bireyin eğitimi sadece okul ile sınırlanamaz. Ailenin çocuğunun eğitimini tamamiyle okula devrettiği söylenemez. Bu nedenle okul dışında çocuğun eğitiminde ailenin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Çocuğun eğitiminde okul ve aile sorumlu örgütlerdir (Binicioğlu, 2010). Okul aile işbirliği öğrencinin istendik davranışlar edinmesinde oldukça önemlidir. Okul ve aile birbirinden bağımsız tutum ve davranış sergiler ise öğrencilerde olumsuz davranışlar görülebilir (Sürücü, 2011). Okul yönetiminde rol oynayan öğeler iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılabilir. İç öğeler okulun yapısında yer alan öğelerdir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer insan kaynakları bunlar arasındadır. Dış öğeler ise, okulun yapısında yer almayan fakat okulu etkileyen öğelerdir. Anne-baba, çevredeki baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütü bu dış öğeler arasındadır (Bursalıoğlu, 2011). Eğitim yöneticileri çevrenin olanaklarını tanımalı ve eğitimin verimliliğini artırmak için bu olanaklardan yararlanmalıdır (Bozkurt, Bayar ve Üstün, 2018). Okul ile çevre arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulması, hem okula hem de çevreye fayda sağlayacaktır. Bu nedenle yönetici, okul ile çevre arasında etkili bir ilişkinin kurulması için çaba göstermelidir. Yönetici rolünü sadece okul ile ilgili belirlenmiş politikalar ve kurallarla sınırlı olarak algılamamalıdır. Çevresel beklentilere ve sorunlara karşı duyarlı olmalıdır (Erdoğan, 2000). Okul, içinde bulunduğu çevreden öğrenci alır, yetiştirir ve tekrar topluma verir (Taymaz, 2007). Bu nedenle kişisel ve toplumsal gelişim açısından eğitim örgütlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitimciler bu sorumluluğun farkında olmalı ve bu bilinç ile hareket etmelidir. Eğitim örgütlerinin hedeflerini başarılı bir biçimde gerçekleştirebilmelerinde eğitim alanında yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda eğitim sisteminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için, sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Merriam, 2013). Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, onların görüşlerine dayalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, very doygunluğuna bağlı kalınarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin görev yaptıkları okullar ziyaret edilerek, öğretmenlerle gönüllülük ilkesine dayalı olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin 18'i erkek, 14'ü ise kadındır. Eğitim durumları açısından katılımcı öğretmenlerin 24'ü lisans, 8'i ise yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdem bakımından ise katılımcıların 13'ü 6-10 yıl, 8'i 11-15 yıl ve 11'i 16 yıl ve üstü bir kıdeme sahiptir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Görüşmenin akışına göre alt sorularla görüşmeyi etkileyebilir. Böylece kişinin yanıtlarını detaylandırmasını sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken, ilgili alanyazın detaylı bir şekilde taranmış, literatüre dayalı çeşitli



sorular oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan görüşme formu, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından 1 Sınıf Eğitimi, 1 Eğitim Yönetimi, 1 Türk Dili ve Edebiyatı alan bilgisi uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinden gelen öneriler ve eleştiriler sonucunda, sorularda gerekli düzeltmeler yapılarak, sorular uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme yapılmadan önce öğretmenlere çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllülük esas alınarak yapılan görüşmeler öğretmenlerin uygun oldukları zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ilgili yerlerde sonda sorular ile görüşmeler detaylandırılmıştır. Yapılan görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilerek bilgisayara yazılı olarak kaydedilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilerek çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, tema ve alt temalar şeklinde organize edilerek sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre alt temaların oluşturulması sürecinde iki araştırmacı ayrı ayrı tüm formları okumuşlar ve yine birbirinden bağımsız olarak katılımcıların karşılaştıkları sorunlara ilişkin belirledikleri maddeleri belirli başlıklar altında birleştirmişler ve alt temaları oluşturmuşlardır. Daha sonra bir araya gelen araştırmacılar, farklı temalar altında değerlendirdikleri görüşler üzerinde tartışarak uzlaşmaya varmışlardır. Veri analizinin güvenilirliği, “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü ile belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994; akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Araştırmacılar arasındaki tutarlılık % 90 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak için onların belirttiği ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Diğer taraftan bulgular üzerinde yorumlar yapılırken etik bir gereklilik olarak öğretmen adaylarının isimlerine yer verilmemiş; öğretmen adaylarını temsilen (Ö 1, Ö 2) şeklinde kodların kullanılması tercih edilmiştir.

## BULGULAR

### 1. Eğitim-Öğretim ile İlgili Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim öğretimde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1.

*Öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili yaşadığı sorunlar*

Kodlar	f
Çocukların erken yaşta okula başlamaları	24
Okul öncesi eğitime yeterince önem verilmemesi	18
Araç-gereç ve materyal eksikliği	17
Öğrenci devam durumlarında yaşanan aksaklıklar	14
Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin varlığı	11
Müfredatın yoğun olması	11
Sınıf mevcutlarının fazla olması	9
Birleştirilmiş sınıf uygulamaları	8
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin eksik olması	8
Ders kitaplarının yetersiz olması	8
Teknolojik alt yapının yetersiz olması	7
Nakil öğrencilerin uyum sorunu yaşamaları	5
Ders kitaplarının zamanında okullara ulaşmaması ve kitap sayılarındaki eksiklikler	4
Yardımcı kaynakların yasaklanması	4
Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sorunlar	2

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; çocukların erken yaşta okula başlamaları, okul öncesi eğitime yeterince

önem verilmediği ve araç-gereç eksikliği şeklinde olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim bağlamında yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Okula kayıt yaşının düşmesiyle okula erken yaşta kayıt olan öğrenciler ile ilgili ciddi problemler yaşıyorum. Özellikle bilişsel ve psiko-motor gelişimlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Birkaç aylık fark dahi öğrencilerin gelişimleri açısından oldukça önemli. Fakat aileler kayıt konusunda ısrarcı davranıyor (Ö 14).”

“Sınıftaki öğrencilerin bir kısmı okul öncesi eğitim almadıkları için diğer öğrencilere nazaran akademik başarıları daha düşük. Aileler ile görüştüğümde masraf yapmak istemedikleri için anasınıfına göndermediklerini beyan ettiler (Ö 28).”

“Bazı öğrencilerimizin öğrenme güçlüğü var. Bu öğrenciler sınıf seviyesinin oldukça gerisinde kalmaktadırlar. Bireysel çalışmalar yapmama rağmen istediğim düzeyde değiller (Ö 7).”

“Özellikle Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde konuların daha etkili şekilde anlatılması için bazı araç-gereçlere ihtiyaç duyuyorum. Fakat bunları tedarik etmede önemli sorunlar yaşıyorum. Bu durum etkili ders işlememi zorlaştırıyor (Ö 21).”

“Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmak gerçekten zor. Birkaç sınıfta bir arada okutmak kısa zaman içinde öğrencilerin hedeflere ulaşmasını daha da zorlaştırıyor. Sınıfta ders içinde öğrencilere yetişmeye çalışmak benim için oldukça yorucu oluyor (Ö 18).”

“Ders kitaplarında yeteri kadar etkinlik olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri için daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca ders kitaplarında etkinlikler için ayrılan bölümlerin etkinliğe uygun olmadığını gözlemliyorum. Öğrenciler düşüncelerini rahatça ifade edemiyorlar. Cümlelerini, paragraflarını verilen bölüme sığdırmaya çalışıyorlar (Ö 11).”

“Öğrencilerimin çevrelerinde yeterince uyaran olmadığı için hazırbulunuşluk seviyeleri düşük. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerimin kalem tutmada, verilen etkinlikleri yerine getirmede zorlandıklarını gözlemliyorum (Ö 8).”

“Bu yıl için belirteyim, sınıf mevcutlarımız oldukça kalabalık olduğundan öğrencilerle birebir ilgilenmek çok zaman alıyor. Zayıf öğrenciyle özel ilgilendiğim zaman müfredatı yetiştiremiyorum (Ö 25).”

“Okulumuzda internet yok. Öğrencilere internet sayesinde farklı öğrenme ortamları oluşturabilir ya da öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyemiyorum. Onların öğrenmelerini kolaylaştıracak görsellere ya da videolara yer veremiyorum. Teknolojik alt yapı öğrencilerin araştırma becerilerini de geliştirebilir (Ö 30).”

“Okulumuza özellikle kırsal kesimden gelen öğrenciler uyum konusunda sorun yaşıyorlar. Ayrıca akademik anlamda da sınıf seviyesinin altında kalıyorlar. Aileleri geldikleri okulda başarılı olduklarını söylemelerine rağmen çok başarılı olamıyorlar (Ö 12).”

“Okul başlamasına rağmen ders kitaplarında eksiklikler oluyor. Bazen tüm ders kitaplarının okula ulaşmasında aksaklıklar oluyor (Ö 1).”

“Yabancı uyruklu öğrenciler ile öncelikle dil problemi yaşıyoruz. Birbirimizi anlamakta zorluk çekiyoruz. Bu durum arkadaşları ile ilişkilerine de olumsuz yansıyor. Kültürleri farklı olduğu için ilk başlarda öğrenciler arasında pek bir uyum olmuyor. Fakat zaman geçtikçe birbirlerine ısınıyorlar. Bu öğrenciler daha fazla şiddet eğiliminde olabiliyorlar (Ö 3).”

Öğretmenlerin eğitim öğretimde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo2.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Kodlar	f
Okula başlama yaşının artırılması	26
Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi	23
Bireysel ilgilenme	21
Öğrenci devamının takip edilmesi	19
Araç-gereç ve material eksikliklerinin giderilmesi	19
Müfredatın sadeleştirilmesi	16
Sınıf mevcutlarının azaltılması	15
Teknolojik alt yapıdaki eksikliklerin giderilmesi	7

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; okula başlama yaşının artırılması, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve öğrencilere karşı bireysel ilgi gösterilmesi gerektiği şeklinde olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim bağlamında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“İlkokula başlama yaşı ile ilgili düzenleme yapılmalı ve en az 72 ay olarak belirlenmelidir. Bu yaştaki öğrencilerin daha başarılı olduklarını gözlemliyoruz (Ö 14).”

“Okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir. Çocukların ilkokula başlarken hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olması için bu gereklidir. Okul öncesi eğitim alan öğrenci ile bu eğitimi almayan öğrenci arasında önemli ölçüde fark bulunmaktadır (Ö 28).”

“Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenilmeli, farklı zekâ türlerine hitap edecek etkinlikler yapılmalı, öğrencilere başarabilecekleri görevler verilerek özgüvenleri artırılmalıdır. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitim uygulamaları veya yetiştirme programları ile öğrencilerin eksiklikleri giderilmelidir (Ö 7).”

“Devam konusunda idare ve veli işbirliği içinde hareket edilmelidir. Yapılan toplantılarda öğrenci devamının önemi velilere anlatılmalıdır. Gerekirse yasal yaptırımlar devreye sokularak bu işin ciddiyetinin ortaya konulması gerekmektedir. Dersler eğlenceli bir şekilde işlenerek oyunlarla desteklenerek öğrencilerin okula karşı olan ilgileri artırılabilir (Ö 3).”

“Araç-gereç ve materyal konusunda okul yönetimine ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda eksiklikler tespit edilerek giderilmeye çalışılmalıdır. Bunun için Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul Aile Birliği ile işbirliği yapılabilir. Çevreden ya da sosyal medya aracılığıyla maddi destek alınarak eğitim-öğretimi daha etkili hale getirecek enstrümanlar temin edilebilir. MEB tarafından oluşturulacak bir komisyon ile sınıf düzeylerine uygun materyallerin üretimi ve okullara dağıtımı gerçekleştirilebilir (Ö 9).”

“Özellikle ilkokulda müfredat sadeleştirilmeli, öğrencileri yoracak bilgi kalabalığından uzak durulmalıdır. Birleştirilmiş sınıflara yönelik farklı bir program geliştirilmelidir (Ö 2).”

“Sınıf mevcutlarının azaltılması için derslik eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir (Ö 22).”

“Okullarda teknolojik alt yapıdaki sorunlar ve eksiklikler tespit edilerek giderilmeye çalışılmalıdır. Eğitim teknolojileri alanında ortaya konulan başarılı uygulamalar öğrencilerin daha verimli bir ders süreci geçirmelerini sağlayabilir. Eğitimde teknoloji kullanımı zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırabilir. Bilgi teknolojileri uygun öğrenme şekli ve hızı açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerinde teknolojik araçları kullanma noktasında eğitilmesi ve yetersizliklerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Ö 30).”

“MEB tarafından kitapların basımı geciktirilmemeli ve zamanında okullara ulaştırılmalıdır (Ö 16).”

## 2. Okul Yönetimi ile İlgili Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo3.

*Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili yaşadığı sorunlar*

Kodlar	f
Yöneticilerin liyakat eksiklikleri	21
Yöneticilerin iletişim yetersizlikleri	17
Yöneticilerin makam gücünü baskı aracı olarak kullanmaları	13
Okul yöneticilerinin profesyonel davranışlar sergilememesi	10
Okul yöneticilerinin başarılı faaliyetlere karşı kayıtsız kalmaları	9
Karar sürecine katılımın sağlanmaması	9
Toplantılarla ilgili sorunlar	7
Problemlere karşı ilgisiz kalınması	6
Öğretmenler arasında adil davranılmaması	5
Yöneticilerin keyfi uygulamaları	5
Sendikacılık yapılması	5
Yıldırma davranışlarının sergilenmesi	3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlara ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; yöneticilerde liyakat eksiklikleri, yöneticilerin iletişim yetersizlikleri ve yasal güçlerini baskı aracı olarak kullanarak otoriter davranışlar sergiledikleri şeklinde olduğu görülmektedir. Okul yönetimi bağlamında yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Yöneticilerin liyakat sahibi olduklarını çok düşünmüyorum. Okul müdürümüzün yönetimde yetersiz olduğunu düşünüyorum. Danıştığımız bazı konularda gereken cevapları alamıyoruz. Bu durum uzmanlık gücünün zayıf olduğunu gösteriyor. Ayrıca bizi yönlendirmesi, bize yol gösterici olması gerekirken genellikle arka planda kalmayı tercih ediyor (Ö 24).”

“Okul müdürümüz bizimle pek iletişime geçmiyor. Söyleyeceklerini çok resmi bir şekilde ifade ederek iletişimi sonlandırıyor. Bize karşı samimi davranmadığı için okul müdürümüzle iletişime geçemiyoruz. Duygu ve düşüncelerimizi rahat bir şekilde ifade edemiyoruz (Ö 5).”

“Okul idaresi zaman zaman yönetmelikte yeri olmayan keyfi uygulamalar yapabiliyor. Kendilerini okulun sahibi olarak görüyorlar ve öğretmenlere istedikleri her şeyi yaptırabileceklerini düşünüyorlar. Bu durumu hoş karşılamıyorum (Ö 29).”

“Müdürümüz sürekli olarak bize gücün kendisinde olduğunu, tutum ve davranışları ile göstermeye çalışıyor. Hata yapmamız durumunda sonuçlarına katlanmamız gerektiğini vurguluyor. Otoriter davranışlar sergilemesi bizimde kaygı düzeyimizi artırıyor (Ö 21).”

“Okul müdürümüz çoğunlukla bir karar verir ve bunu bize söyler. Bizim yapacağımız işlerde fikirlerimizi alması gerekiyor. Uygulayıcılar olarak ortak bir almak istiyorum. Fakat kendisi toplantı düzenliyor, söyleyeceklerini dile getirip toplantıyı sonlandırıyor ya da müdür yardımcısına devrederek toplantıyı terk ediyor (Ö 13).”

“Günümüz yönetim anlayışının asla kabul edemeyeceği bir durum yıldırma davranışları. Okul müdürünün yıldırma davranışları; hem kendisine hem öğretmenlere hem de öğrencilere zarar verebilecek bir durum. Yıldırma davranışlarının uygulanması okulun hedeflerine ulaşması önündeki en büyük engellerden birisi bana göre. Öğretmenler üzerinde baskıcı tutumlar sergilemek öğretmenin tüm isteğini ortadan kaldıracaktır (Ö 17).”

“Okul müdürümüz problemleri çözmek yerine problemleri görmezden geliyor. Böylece sorunlar daha çok büyüyor ve bu okul iklimine olumsuz bir şekilde yansıyor (Ö 4).”

“Okul yöneticilerinin sendikacı olmaları nedeniyle sıkıntılar yaşanabiliyor. Herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlere sendikaya üye olmaları konusunda ısrarcı tavırlar takınıyor (Ö 21).”

“Toplantı saatine çok az süre kala toplantı yapılacağını öğreniyorum. Okul müdürümüz bizim de şahsi işlerimiz olabileceğini düşünmüyor herhalde. Bu toplantılar çok verimli olmuyor. Önceden haber verilse ona göre hazırlanırız (Ö 10).”

Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri*

Kodlar	f
Yönetici seçimi ve atama konusunda değişiklikler yapılması	20
Yöneticilerin yönetim alanında eğitim almaları	16
Okul yöneticilerinin demokratik tutumlar sergilemeleri	15
Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı adaletli davranmaları	12
Karizmatik gücün, ödül gücünün kullanılması	5
Plan ve program dahilinde hareket edilmesi	3

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; yönetici seçiminde değişiklikler yapılması, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında eğitim almaları ve okul yöneticilerinin eğitim ortamlarında demokratik tutumlar sergilemeleri gerektiği şeklinde olduğu görülmektedir. Okul yönetimi bağlamında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Okul yöneticileri öncelikle alanında yeterli olmalıdır. Bu nedenle yöneticilik atamaları yazılı sınav ile yapılmalıdır. Yazılı sınav ile birlikte mülakat yapılabilir; fakat yüzdellik dilimi yüksek olmamalıdır (Ö 6).”

*“Yöneticiler öncelikle eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış kişilerden seçilmelidir. Bu şekilde insan kaynağı etkili kullanılabilir (Ö 23).”*

*“Yöneticiler, öğretmenlerin düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri uygun ortamlar oluşturmalıdır. Okul yöneticileri, işin uygulayıcılarını, yani öğretmenleri ilgilendiren konularda onların fikirlerine başvurulmalıdır (Ö 5).”*

*“Okul yöneticisi sürekli yasal gücünü vurgulamak ve kullanmak yerine, uzmanlık gücünü, ödül gücünü ya da karizmatik gücünü kullanmalıdır (Ö 21).”*

*“Okul yöneticileri öğretmenler arasında adaletli davranmalı ve öğretmenlerin güvenini kazanmalıdır (Ö 29).”*

*“Yöneticiler profesyonel olmalı, öğretmenlerle yaşadığı problemlerde gücünü baskı aracı olarak kullanmamalıdır. Öğretmenlerin üzerinde uygulanacak psikolojik şiddet okulun hedeflerine ulaşmasını zorlaştıracaktır (Ö 17).”*

*“Yöneticiler öğretmenlerin başarılı çalışmalarına kayıtsız kalmamalı, örnek teşkil edecek davranış ve uygulamaları ödüllendirmelidir (Ö 9).”*

*“Okul yöneticisi planlı ve programlı olmalıdır (Ö 20).”*

### **3. Sınıf Yönetimi ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili yaşadığı sorunlar*

Kodlar	f
Öğrencilerin izinsiz konuşması	26
Öğrencilerin sınıf içinde gezmeleri	19
Öğrencilerin sık sık arkadaşlarını şikâyet etmeleri	15
Ders esnasında arkadaşlar arasında konuşmalar olması	14
Öğrencilerin anasınıfına gitmemelerinden kaynaklı sorunlar	14
Kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yaşanan olumsuzluklar	8
Öğrencilerin ahlâki durumları ile ilgili sorunlar	5
Öğrencilerde dikkat eksikliği	5
Arkadaşlar arasında alaycı tavırların olması	3
Öğrencilerin memnuniyetsizliği	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; öğrencilerin izinsiz konuştukları, sınıf içinde dolaştıkları ve öğrencilerin birbirlerini sık sık şikâyet ettikleri yönünde olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi bağlamında yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

*“Öğrencilerimi uyarmama rağmen izin almadan konuşuyorlar. İzinsiz konuştuklarında sınıfta bir uğultu oluyor. Bu durum hem beni hem de diğer öğrencileri rahatsız ediyor (Ö 24).”*

*“Bazı öğrencilerimin dikkat süreleri çok kısa. Dikkatleri hemen dağılabiliyor. Onların konuya odaklanmalarını sağlamak oldukça zor oluyor. Dikkatleri dağınmış olduğundan öğrenme güçlüğü yaşıyorlar (Ö 3).”*

*“Öğrenciler genellikle samimi oldukları arkadaşları ile iletişime geçmeye çalışıyorlar. Sürekli birbirleri ile göz teması kurmaya çalışıyorlar. Kendi aralarında fısıldaşarak konuşuyorlar ya da birbirlerine bakarak gülüşüyorlar. Arkasına dönerek konuşan öğrencilerimde oluyor (Ö 18).”*

*“Öğrencilerim birbirlerini şikâyet etme konusunda yarışıyor gibiler. Sanki birbirlerinin hatalarını gözlemliyorlar ve en ufak şeyde dahi arkadaşlarının hatalarını ifade ediyorlar. Aslında şikâyet eden öğrenciler genelde sınıf düzenini bozan öğrenciler (Ö 12).”*

*“Kaynaştırma öğrencilerin algı düzeyleri de düşük oluyor. Kuralları hatırlatmama rağmen sınıfta değillermiş gibi davranıyorlar. Bazen aşırı davranışlar sergiledikleri oluyor. Örneğin; gülerken aşırı derecede kendilerini gülme eylemine kaptırabiliyorlar. Duygularını yaşarken de aşırıya kaçabiliyorlar (Ö 8).”*

*“Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir çevrede öğretmenlik yapıyorum. Öğrenciler arkadaşlarına karşı kötü sözler kullanıyorlar. Öğretmenlerine karşı saygısızca davranıyorlar. Dördüncü sınıf*

öğrencileri öğretmenleri ile ters ters konuşuyor. Aslında ben bu durumun ailelerinden kaynaklandığını düşünüyorum. Aileler şiddet eğilimli oldukları için çocuklarda onları model alıyor. Öğrencilerin değerler konusunda oldukça sıkıntılı olduklarını düşünüyorum (Ö 27).”

“Özgüveni yüksek, belirli konularda ön plana çıkan çocuklar sessiz ve çekinik kalan öğrencilerime takılmaktan, onlarla alay etmekten zevk alıyorlar. Özellikle öğrencilerin fiziksel görünimleri alay konusu oluyor. Bireysel farklılıklara saygı duymuyor ve empati kuramıyorlar (Ö 25).”

“Her istediği yapılan bir nesil yetişiyor. Bu nedenle öğrencileri memnun etmek çok zor. Çok çabuk sıkılıyorlar (Ö 5).”

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Kodlar	f
Karara katılımın sağlanması	23
Oturma planı	21
Uygun etkinliklerin yapılması	21
Sorumluluk duygusunun geliştirilmesi	17
Olumlu davranışların pekiştirilmesi	16
Aktif katılımın sağlanması	15
Değerler eğitimine önem verilmesi	15
Etkili iletişim	13
Aile ile işbirliğinin sağlanması	12
Eşitlik	9
Kararlılık	6

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; öğrencilerin sınıf içindeki karar süreçlerine katılımlarının sağlanması, oturma planının etkili düzenlenmesi ve uygun etkinlikler yapılarak öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi gerektiği yönünde olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi bağlamında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması, kurallara uyulması açısından yardımcı olabilir. Öğrenciler kendi koydukları kurallara uyma konusunda daha dikkatli olacaktır. Kurallar oluşturulduktan sonra kural ihlali yapan öğrenciler uyarılarak kurallar hatırlatılmalıdır (Ö 4).”

“Sınıf kurallarına uymayan öğrenciler yapmaktan hoşlandıkları etkinliklerden mahrum bırakılarak cezalandırılabilir (Ö 23).”

“Öğrencilerin oturma düzenleri iyi planlanmalıdır (Ö 15).”

“Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun etkinlikler yapılabilir (Ö 28).”

“Öğrencilere seviyelerine uygun sorumluluklar verilerek başarıya hissini yaşamaları sağlanabilir. Böyle bir durumda öğrencilerin istenmeyen davranışları sergileme sıklığı azalacaktır (Ö 8).”

“Olumsuz davranışların cezalandırılmasından ziyade olumlu davranışların pekiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde olumlu davranışlara dikkat çekilecektir (Ö 17).”

“Öğrencilerin dikkat sürelerine önem verilmelidir. Bir ders süresi boyunca bilgi aktarımı yapılmamalıdır (Ö 3).”

“Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır (Ö 6).”

“Değerler eğitimi kapsamında etkinlikler yapılarak öğrencilerin etik değerler konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Ö 27).”

“Öğretmen ses tonunu iyi ayarlamalıdır. Sürekli yüksek sesle konuşmamalıdır (Ö 10).”

“Eğitim ailede başlar. Özellikle ailelerin çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Ö 27).”

“Öğretmenler öğrencilerini çok iyi tanımalıdır. Öncelikle okula yeni başlayan öğrenciler için öğrenci tanıma fişleri oluşturulmalıdır. Öğrencilerin ailesel, sağlık ve psikolojik olarak problemlerinin olup olmadığı belirlenmelidir. Öğretmenler çok iyi birer gözlemci olarak çocukların eksikliklerini veya problemlerini tanılamaya çalışmalıdır (Ö 19).”

“Öğretmenler öğrencilerine eşit davranmalıdır (Ö 25).”

“Disiplin sorunlarına yönelik uygulamalarda kararlılık esastır (Ö 4).”

#### 4. Okulun Fiziki Şartları ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okulun fiziki şartları ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Öğretmenlerin fiziki şartlar ile ilgili yaşadığı sorunlar*

Kodlar	f
Öğrencilere yönelik oyun alanlarının yetersiz olması	23
Okuldaki laboratuvarların yetersiz olması	21
Temizlik sorunu	21
Okul kütüphanesinin bakımsız ve yetersiz olması	20
Okul binasının koridorlarının dar olması	18
Okul binasının bakımsız olması	14
Okullarda dikey yapılaşmanın olması	9
Okullardaki bakım-onarım işlerinin zamanında yapılmaması	7
Önemli derecede ısınma problem	7
Okulun çevresel tehlikelere açık olması	3
Okul lavabolarının bahçede olması	3

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin okulun fiziki şartlarına yönelik yaşadıkları sorunlara ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; oyun alanlarının yetersizliği, laboratuvarların yetersizliği ve temizlik sorunu şeklinde olduğu görülmektedir. Fiziki şartlar bağlamında yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Okul binamız oldukça eski bir bina. Bu nedenle binayı çok güvenli bulmuyorum. Tadilatın geçmesi gerekiyor (Ö 16).”

“Kış şartlarının çok ağır geçtiği bir şehirde görev yapıyorum. Okulumuzda yalıtım olmadığı için çok ısı kaybı oluyor. Kaloriferler iyi derecede yanmasına rağmen ders esnasında bende öğrencilerimde üşüyoruz (Ö 19).”

“Görev yaptığım okul dört katlı bir bina. Özellikle teneffüslerde öğrencilerin dördüncü kattan zemin katta yer alan okul kantinine inip çıkmaları çok zaman alıyor. Bir de kantinde sıra olduğunda bu süre daha da artıyor. Ayrıca okul mevcudu kalabalık olduğu için öğrencilerin merdivenlerde düşme riski olabiliyor (Ö 1).”

“Görev yaptığım okulda yardımcı görevliler olmasına rağmen iş yapmadıklarını düşünüyorum. Koridorlar ve lavabolar yeterince temiz değil. Lavabolarda temizlik malzemelerinde eksiklikler oluyor (Ö 9).”

“Köy okulunda görev yapıyorum. Okulumuz, bahçe içerisinde birkaç binadan oluşuyor. Lavabolarımızda bina okul binası dışında bahçe içerisinde yer alıyor. Kışın çok soğuk olduğundan suların donma ihtimali var. Ayrıca lavabo zemini fayans olduğu için zemin kaygan. Kışın don olduğundan öğrencilerin zeminde kayma ihtimali yüksek. Bu durum da tehlike arz ediyor (Ö 26).”

“Öğrencilerimin kaliteli zaman geçirecekleri, enerjilerini dışarı atabileceği oyun alanları maalesef yok (Ö 28).”

“Okulumuzda bir kütüphanemiz var. Fakat fiziksel olarak ve kitap çeşitliliği açısından eksiklikleri var. Bu nedenle kütüphanemiz öğrencilerin dikkatlerini çok çekmiyor. Öğrencilerin rahat bir şekilde vakit geçirebilecekleri ortam yok (Ö 26).”

“Öğrenci mevcudumuz çok. Fakat okul binasının koridorları çok dar. Öğrenciler aynı anda koridora çıktıklarında koridorlar çok yoğun oluyor. Bu ortamda öğrencileri kontrol altına almakta zorlaşıyor (Ö 1).”

“Fen bilimleri dersinde konuları somutlaştırmak istiyorum. Ancak laboratuvarımız olmadığından öğrencilerime farklı öğrenme ortamları oluşturamıyorum (Ö 15).”

“Bazen yapılan işlerin plansız ve zamansız yapıldığını düşünüyorum. Okulların tatil olduğu sürede yapılması gereken tadilat işlerinin okul başladıktan sonra yapılması eğitim-öğretim işlerini aksatıyor. Bununla birlikte öğrenciler içinde tehlike oluşturuyor. Bu sorumlulukta nöbetçi öğretmenlere devrediliyor (Ö 19).”

“Okul ihata duvarı sağlam olmadığı için çevredeki hayvanlar rahatlıkla okul bahçesine girebiliyor. Çocuklar bu durumdan rahatsız ve korkuyorlar (Ö 16).”

Öğretmenlerin okulun fiziki şartları ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Öğretmenlerin fiziki şartlar ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri*

Kodlar	f
Oyun alanlarının olması	22
Çok amaçlı salonların yapılması	19
Okul güvenliğinin sağlanması	13
Onarım işlerinin zamanında yapılması	9
Yatay yapılaşma	6
Etkinlik atölyelerinin kurulması	3

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin okulun fiziki şartlarına yönelik yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; oyun alanlarının olması, çok amaçlı salonların yapılması ve okul güvenliğinin sağlanması şeklinde olduğu görülmektedir. Okulun fiziki şartları bağlamında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Çocuklar günün önemli bir bölümünü okulda geçirmektedir. Okulun fiziki yapısı çocuğun öğrenmesine, keyif almasına ve kaliteli zaman geçirmesine elverişli olmalıdır (Ö 30).”

“Okullarda dikey yapılaşma yerine yatay yapılaşma olmalıdır (Ö 1).”

“Okul bahçesi düzenlenmeli ve çocukların oyun oynayabileceği alanlar oluşturulmalıdır (Ö 22).”

“Okula çok amaçlı bir salon, donanımlı bir kütüphane, öğrencilerin eğlenceli vakit geçirebilecekleri bir spor salonu yapılabilir (Ö 32).”

“Okul çevresi dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı istinat duvarı ile çevrilmeli, gerekirse güvenlik görevlileri bulundurulmalıdır (Ö 16).”

“Okuldaki tadilat işleri eğitim-öğretim süreci dışında yapılmalıdır. Bu şekilde öğrenciler için tehlike oluşturabilecek durumlar ortadan kalkar ve öğrencilerin derslerine engel teşkil edecek bir durum oluşmaz (Ö 19).”

## 5. Okul-Çevre İlişkileri ile İlgili Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul-çevre ilişkileri ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Öğretmenlerin çevre ile ilgili yaşadığı sorunlar*

Kodlar	f
Öğrenci velilerinin ilgisizliği	19
Aile içi sorunların öğrencilere yansması	16
Velilerin öğretmen ayrımı yapması	12
Öğretmenlerden beklentilerin yüksek tutulması	6
Ailelerin eğitim seviyesinin düşüklüğü	5
Velilerin öğretmenlik mesleğine yeterince saygı duymaması	5
Velilerin geç saatlerde öğretmen ile iletişime geçme çabası	4

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine yönelik yaşadıkları sorunlara ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; öğrenci velilerinin ilgisizliği, aile içi sorunların öğrencilere yansması ve velilerin öğretmen ayrımı yapması şeklinde olduğu görülmektedir. Okul-çevre ilişkileri bağlamında yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Öğrenci velileri eğitim- öğretime gereken önemi vermiyor. Çocuğunun kaçınıcı sınıfta okuduğunu bilmeyen öğrenci velileri var. Evde çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Öğrencilere ihtiyaç listesi



vermeme rağmen öğrenci araç-gereçlerinde eksiklikler oluyor. Aileler çocuklarının ödevlerini takip etmiyor ve öğrencilerin okulda neler öğrendikleriyle ilgilenmiyorlar (Ö 26).”

“İlkokul birinci sınıfa kayıt esnasında öğretmen seçimi oldukça yaygın. Genellikle özel okullara burslu öğrenci gönderen öğretmenler veliler tarafından tercih ediliyor. Öğrencilerini bu öğretmenlere kayıt ettirmeye çalışıyorlar (Ö 32).”

“Sınıf öğretmenleri oldukça fedakâr davranıyorlar. Öğrencilerine yardımcı olabilmek için ellerinden gelen gayreti gösteriyorlar. Bu nedenle çevrenin öğretmenlerden beklentileri oldukça yüksek. Öğretmenin sorumluluğunda olmayan birçok şeyi öğretmenlerin yapmasını bekliyorlar (Ö 6).”

“Velilerimden bazıları okuma-yazma bilmiyor ya da eğitim seviyeleri oldukça düşük. Bu nedenle çocuklarına yardımcı olamıyor ya da onları yönlendiremiyorlar. Birinci sınıfta öğrencilerin okuma-yazmaya çıkmaları için evde tekrar yapmaları ve verilen ödevleri yerine getirmeleri gerekiyor. Fakat ailede okuma-yazma bilen olmadığında işler oldukça zorlaşıyor (Ö 26).”

“Ailelerdeki sorunlar öğrencilere yansıyor. Bu da öğrencilerin mutsuz olmalarına neden oluyor ve onların başarılarını etkiliyor (Ö 21).”

“Öğrencilerin ödevlerini velilere iletmek ve öğrencilerin durumları hakkında konuşmak için numaramı velilere verdim. Ancak veliler benimde aile hayatım olduğunu pek düşünmüyor. Vakitsiz saatlerde beni arıyorlar (Ö 12).”

Öğretmenlerin okul-çevre ilişkileri ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Öğretmenlerin çevre ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri*

Kodlar	f
Velilere yönelik seminerlerin düzenlenmesi	19
Okul-aile işbirliği	16
Yetişkin eğitime önem verilmesi	12
Veli toplantılarının düzenlenmesi	6
Velilerin okul imkânlarından yararlanması	5

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine yönelik yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; velilere yönelik seminerlerin düzenlenmesi, okul-aile işbirliğinin artırılması ve yetişkin eğitime önem verilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Okul-çevre ilişkileri bağlamında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Öğrenci velilerine, eğitimin önemi hakkında seminerler düzenlenmelidir (Ö 26).”

“Okul aile birlikleri formalite olarak oluşturulmamalıdır. Okul-aile işbirliğini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Okul çayları ya da kermesler düzenlenerek bu sağlanabilir (Ö 14).”

“Velilere yönelik okuma yazma kursları düzenlenebilir (Ö 26).”

“Okul çalışanları velilerin ekonomik, sosyal, eğitim durumları hakkında bilgi edinmelidir (Ö 21).”

“Düzenli olarak veli toplantıları yapılabilir (Ö 1).”

“Velilerimiz okulumuzun bazı olanaklarından yararlanabilir. Okulumuzun kütüphanesinden, spor salonundan, bilgisayar laboratuvarından faydalanabilir (Ö 24).”

## 6. Diğer Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlara ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

*Öğretmenlerin yaşadığı diğer sorunlar*

Kodlar	f
Tayin dönemlerinde tayin istenebilecek okulların sınırlı olması	30
Norm kadro ile ilgili sorunlar	24
Öğrencilerin beslenme yetersizlikleri	19
Denetim mekanizmasının yetersizliği	14
Üstün zekâlı öğrencilere hitap edilememesi	9
Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar	6

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin sıklıkla tayin dönemlerinde yeterince okul açılmaması, norm kadro fazlası olunması ve öğrencilerin beslenme yetersizlikleri yönünde olduğu görülmektedir. Diğer sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“*Şu an görev yaptığım okulda norm fazlasıyım. Aslında bu okula da norm fazlası olduğum için gelmiştim. Buradan hangi okula gideceğim belirsiz. Bu belirsizlik beni düşündürüyor. Kendimi işime veremiyorum. Okuluma, öğretmen arkadaşlarıma, öğrencilerime alışmışım ve onları benimsemişim. Yeniden farklı bir okulda düzen kurmak ve oraya alışmak zaman alacak (Ö 5).*”

“*Tayin dönemlerinde tayin isteyebileceğim okul sayısı çok az (Ö 29).*”

“*Eğitim Bilimleri alanında lisansüstü eğitimime devam ediyorum. Fakat maddi ve manevi zorluklar yaşıyorum. İzin konusunda ciddi problemlerim var. Sınıf öğretmeni olduğum için okulda günümü boşaltma gibi bir ihtimalim yok. Hem okulu hem de lisansüstü eğitimi birlikte yürütmek oldukça yorucu oluyor (Ö 7).*”

“*Öğrenci velilerim ile toplantı yaptım. Toplantıda sağlıklı beslenmenin önemi üzerinde durdum. Öğrenciler için haftalık beslenme çizelgesi hazırlayıp velilerime verdim. Ancak listeye uymadıklarını görüyorum. Çocuklarına özellikle hazır gıdalardan oluşan bir beslenme çantası hazırlıyorlar (Ö 21).*”

“*Denetim yetkisi okul müdürlerine devredildi. Fakat ben sağlıklı bir denetim mekanizması olduğunu düşünmüyorum. Önceden ders denetimi müfettişler tarafından gerçekleştirilirdi ve öğretmenler yapması gereken görevleri yerine getirmeye daha çok özen gösterirlerdi (Ö 10).*”

“*Uzun yıllardır sınıf öğretmenliği yapıyorum. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ya da kaynaştırma öğrencilerine karşı özel bir ilgi var. Evet bunları yapalım fakat üstün zekâlı öğrencilerle de bireysel olarak ilgilenelim ve özel çalışmalar yapalım. Ülkenin geleceğine yön verebilecek bu çocukları unutmayalım (Ö 14).*”

Öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

*Öğretmenlerin yaşadığı diğer sorunlara ilişkin çözüm önerileri*

Kodlar	f
Sınıf mevcutlarının azaltılması	26
Derslik sayılarının artırılması	24
Rotasyon uygulamasının getirilmesi	20
Lisansüstü eğitim gören öğretmenlere gereken kolaylığın sağlanması	6
Eğitim denetimlerinin denetmenler tarafından yapılması	6
Üstün zekâlı öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması	5

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşlerin; sınıf mevcutlarının azaltılması, derslik sayılarının artırılması ve rotasyon uygulamasının getirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Diğer sorunların çözümüne ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“*Norm kadro sorununu aşmak için sınıf mevcutları azaltılarak, derslik sayısı artırılabilir (Ö 5).*”

“*Öğretmenlere rotasyon uygulaması getirilerek sirkülasyon sağlanabilir (Ö 29).*”

“*Lisansüstü eğitime devam eden sınıf öğretmenlerinin gün boşaltma gibi bir imkânlarının olmaması sebebiyle izin konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Özellikle MEB tarafından lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlere izin konusunda kolaylık sağlayacak yönetmelik yayınlanabilir. Ya da*

*lisansüstü eğitime devam eden sınıf öğretmenleri İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nde görevlendirilebilir (Ö 7)."*

*"Özellikle taşınabilir eğitim kapsamında eğitim gören öğrenciler için sağlıklı öğünler oluşturulmalı ve ihaleler bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı kazanmaları açısından önem arz etmektedir (Ö 18)."*

*"Eğitim denetmenlerinin yetkileri genişletilerek önceden olduğu gibi ders süreçlerini denetlemeleri sağlanabilir."*

*"Öğrenme güçlüğü çeken ya da kaynaştırma öğrencilerine yönelik hassasiyet üstün zekâlı öğrencilere de gösterilmelidir. Üstün zekâlı öğrencilerin belirlenmesine yönelik testler geliştirilip gerekli önlemler alınmalıdır (Ö 10)."*

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama sahasında yaşanan aksaklıklar ve bunlara yönelik uygulayıcılar tarafından ortaya konulan çözüm önerileri eğitim sisteminin kalitesinin artırılması açısından önem arz etmektedir. Eğitim öğretim, belirli hedeflerin gerçekleştirilmesi için planlanmış bir süreci ifade etmektedir. Bu sürecin daha etkili bir şekilde inşası için karşılaşılan problemlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Böylece hedeflerin gerçekleştirilmesi ve istenilen davranışların kazandırılması kolaylaşacaktır. Aslında bu durum eğitim öğretim sürecindeki paydaşların eğitim sürecinden en üst düzeyde faydalanmalarına katkı sağlayacaktır. Sorunların giderilmesinde ise örgütlerin ve şahısların sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir.

Eğitim öğretim ile ilgili yaşanan sorunlara bakıldığında genel olarak öğretmenlerin; okula başlama yaşının küçük olması, okul öncesi eğitime gereken önemin gösterilmemesi ve okullarda araç-gereç eksikliği ile ilgili sorunların yaşandığını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemimizde yapılan değişiklikler ile öğrencilerin okula başlama yaşı düşürülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bir takım sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Okula erken yaşta başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Öğrencilerin gelişim özelliklerindeki yetersizlikler nedeniyle sınıf düzeyinin gerisinde kalmaları ve akademik yönden başarısız olmaları söz konusudur. Fiziksel, duyuşsal ve zihinsel yönden yeterince gelişim göstermeyen öğrencilerin başarıya duygusunu yaşamaları oldukça zordur. Bu durum onların okuldan uzaklaşmalarına ve motivasyon düzeylerinin düşmesine sebep olabilir. Başar, 2013; Başer, 1996; Cinkılıç, 2009; Duran, 2013; Ekinci, 2001; Erkan ve Kırca, 2010; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014; Kartal, 2013; Kılıç, 2008; Kök, Tuğluk ve Bay, 2005; Özkesemen, 2008; Öztürk ve Uysal, 2013; Şentürk, 2016; Teke, 2010; Ülkü, 2007 yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Okul yönetimi ile ilgili sorunlar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak; okul yöneticilerinin liyakat eksiklikleri, iletişim yetersizlikleri ve makam güçlerini baskı aracı olarak kullanmaları gibi sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Diş ve Ayık, 2016; Keman, 2019; Gök, 2019; Özdemir, 2013; Uğurlu ve Demir, 2016; Üstün ve Gürlek, 2022; Zafer, 2008 yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yiğit'e (2008) göre, yönetici atamalarında kariyer ve liyakat kriterlerine uyulmaması sonucunda çok farklı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Atamalarda yöneticilerin liyakat esaslı nesnel ölçütler vasıtasıyla seçilmesi ve görevlendirilmesi bir okulun etkili olarak yönetilmesinde büyük öneme sahiptir (Dilbaz ve Atış, 2021). Cemaloğlu (2005) okulun etkili yönetilebilmesi için iletişim becerisinin güçlü olmasına, liderliğe, yeterli düzeyde yönetim bilgisine gereksinim olduğunu, bu özellikleri taşıyan yöneticilerin eğitilmesinin, istihdamının ve seçiminin çok önemli olduğuna vurgu yapar. Bütün bu sonuçlar; yönetici atamalarında liyakatın temel alınıp nesnel ölçütlerin kullanılmasını, yöneticinin niteliğini artıracak uygulamalara yer vermeyi, onları en iyi şekilde yetiştirecek programlar geliştirmeyi, yöneticiliğin uzman olarak tanımlanıp meslek haline getirmek için gerekli çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin yaptıkları görevi yerine getirebilmeleri için alanlarına hâkim olmaları gerekmektedir. Özellikle okul yöneticileri belirlenirken onların; bilgi, beceri ve deneyimlerini ön plana çıkaracak değerlendirme süreçleri belirlenmelidir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulda öğretmenler tarafından itibar görmesi bulunduğu makamı hak ediyor olması ile özdeşleşmektedir. Aksi durumda öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı olumsuz bir bakış açısı kazanmaları ve sonucunda olumsuz tutumların sergilenmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu durum aynı zamanda okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimi

olumsuz etkileyecektir. Örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmesinde iletişim oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İş görenlerin bilgilendirilmesinde, eş güdümün sağlanmasında iletişim etkilidir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin düşüncelerini rahat bir biçimde ifade etmeleri gerekmektedir. Tabii ki bunun sağlanması için samimi bir okul ikliminin oluşturulması gerekmektedir. Burada önemli olan hususlardan biri de okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde kullandıkları güç türüdür. Okul yöneticisi makamından dolayı sahip olduğu bir gücü vardır. Fakat bunu öğretmenler üzerinde bir baskı aracı olarak kullanmamalıdır. Sürekli olarak makam gücünü vurgulamak yerine öğretmenleri etkileyebilecek uzmanlık gücünü, ödül gücünü ya da karizmatik gücünü kullanmaları daha etkili ve verimli sonuçların oluşmasını sağlayabilir.

Okul yöneticilerinin sahip oldukları gücü tanıyabilmeleri, kullandıkları güç tiplerine öğretmenlerin verebileceği tepkileri önceden tahmin edebilmeleri, etkililik ve verimlilik açısından önemli olarak kabul edilebilir. Bu anlamda okul yöneticilerinin en uygun güç tipini tercih edebilen ve gerektiğinde örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gücü paylaşma yetisine sahip profesyonel bir yönetici olmaları beklenebilir (Polat, 2010). Güç, liderlik uygulamalarında da önemli bir rol oynamıştır. Liderlik ve güç birbiriyle yakından ilişkilidir (Zogjani, Llaci ve Elmazi, 2014). Başkalarını kendi amaçları doğrultusunda davranmaya sevk edebilmek için, yöneticinin yalnızca makama dayanan bir yetki kullanması ötesinde, liderlik vasıflarına sahip olması gerekir (Şimşek, 1999). Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin liyakat sahibi olmaları, okul paydaşları ile etkili iletişime geçmeleri ve makamlarından aldıkları gücü baskı aracı olarak kullanmamaları gerektiği söylenebilir. (Akbaş, 2018; Arabacı, Şanlı ve Altun, 2015; Glatfelter, 2000; Hunt, Dennis ve Hargie, 2000; Özdemir, 2013; Yerlikaya, 2017; Yaman ve Irmak, 2010) yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak; öğrencilerinin izin almadan konuştuklarını, sınıf içinde gezdiklerini ve sık sık arkadaşlarını şikâyet ettiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Sınıf yönetimi eğitim öğretim sürecinin önemli basamaklarından biridir. Sınıf içinde düzen sağlanamadığında istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi zorlaşacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından neler yapılması gerektiğini, sorun yaşandığında olaylara nasıl yaklaşılması gerektiğini bilmesi, sorunların sebebini keşfedip sorunları ortadan kaldırması gerekmektedir. Bunu yaparken öğretmenin öğrencilerini yakından tanıması, onların kişisel özelliklerini bilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve ilgilerini nelerin çektiğini bilmelidir. Erdoğan' a (2007) göre her kişiyi güdüleyen etkenlerin farklı olabileceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla öğretmen sınıftaki öğrencileri bütün ve bireysel olarak nelerin güdülediğini bilmelidir. Sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için sınıf yöneticisi ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimin kurulması önemli bir süreçtir. Sınıf ortamında herhangi bir sorunla karşılaşmamak neredeyse mümkün değildir. Sorunlar ve bu sorunları çözülmesi yöneticiliğin en temel uğraşlarından birisidir. Sorunu çözmek için sorunun ortaya çıkış nedenleri araştırılır ve tanımlanır. Sorunun çözümü için olası çözüm yolları araştırılır ve geliştirilir. Sorunun çözümü için geliştirilen çözüm yolları ne kadar fazla olursa sorun o ölçüde etkili çözümler. Başvurulacak çözümün süresi ve yöntemi saptanır, sorumluluklar dağıtılır, kimin, neyi, nasıl ve ne zaman yapacağı belirlenir. Daha sonra çözümler izlenir ve değerlendirilir. Gerekirse düzeltici önlemler alınır ve yeniden uygulamaya konur.

Okulun fiziki şartlarına ilişkin sorunlar değerlendirildiğinde; oyun alanlarının ve laboratuvarların yetersizliğine ilişkin görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. İlkokul çağındaki çocukların hayatlarında oyun önemli bir yer tutmaktadır. Oyun, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Oyun esnasında çocuklar sosyalleşmekte, arkadaşları ile etkileşime geçerek iletişim becerilerini geliştirmektedir. Oyun aynı zamanda çocukların enerjilerini dışarı atmalarına da yardımcı olmaktadır. Oyun çocukların kendilerini rahat bir biçimde ifade ettikleri bir ortam hazırlamaktadır. Bu nedenle okul ortamında öğrencilerin güvenli ve eğlenerek oyun oynayabilecekleri oyun alanlarının inşası gerekmektedir. Okul binaları planlanırken oyun alanları göz ardı edilmemeli, uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Çocuklar oyun esnasında yeteneklerini keşfederler, oyun sayesinde problem çözme becerileri gelişir, motor becerilerinde ilerleme kaydedilir ve çocukların kendilerine güvenleri artar. Oyun, çocukların eğlenirken öğrenmeleri içinde eşsiz ortamlar oluşturur. Oyun çocuklar için ilgi çekicidir ve çocukların yapılan etkinliklere dikkatlerinin yoğunlaşmasını kolaylaştırır. Bu nedenle öğretici oyunlar ile eğitim öğretim süreci daha verimli olabilir. Diğer önemli bir husus ise, laboratuvarların eksikliği ve yetersizliğidir. Öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmelerini sağlamak için eğitim faaliyetlerinin somutlaştırılması gerekmektedir. Öğrencilerin ne kadar çok duyularına hitap edilirse o kadar verimli bir ders süreci geçirilebilir. Bunu sağlamanın önemli

yollarından biri de laboratuvar ortamlarında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanımaktır. Bu nedenle laboratuvarlardaki eksiklikler giderilmelidir.

Okul-çevre ilişkileri ile ilgili sorunlar incelendiğinde; öğrenci velilerinin ilgisizliğinin ve aile içi sorunların öğrencilere yansması durumunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin genel olarak tayin problemleri yaşadıkları görülmektedir. Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Bu nedenle okul dışında öğrenci velilerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Veliler çocuklarının takipçisi olmalı, onları yönlendirmeli ve onların destekçisi olmalıdır. Velilerin, öğrencilerinin okuldaki durumlarını bilmeleri için okul ile etkileşim içinde olmaları, öğretmenleri ile bilgi alış verişinde bulunmaları gerekmektedir. Var olan eksiklikler ve sorunlar birlikte giderilmeye çalışılmalıdır.

Okul ve aile, çocuğun yetiştirilip hayata kazandırılması konusunda aynı sonuçları almaya çalışan örgütlerdir. Bunun için okul aile işbirliğinin gelişimi için çaba gösterilmelidir. Okul aile işbirliğinin gelişmesi, çocukların okul ve öğretmenler hakkında olumlu duygular geliştirmesinde rol oynar. Okul aile ilişkisinin sağlam bir temele oturması için etkili bir iletişim mekanizması kurulmalıdır (Erdoğan, 2000). Veliler okul eğitim öğretim etkinliklerinin ve okul yönetiminin doğal bir parçası olmalıdır. Aileler, okula dışarıdan gelen misafir gibi olmamalı ve okullar da ailelere misafir gibi yaklaşmamalıdır (Çalık, 2007). Çocukların sosyal olarak etkilendiği kurumların başında aile ve okul gelmektedir. Aile içerisinde gösterilen davranışlar ve tutumlar okul ortamına uygun ise çocuğun gelişiminde sıkıntılar yaşanmaz. Aksi durumda çocukta davranış bozuklukları görülebilir. Bu nedenle ailenin okul ile olan iletişimini kesmemesi, çocukla ilgili olası sorunların çözümünde etkili olacaktır (Özel ve Zelyurt, 2016). Benzer sonuçlar (Albez ve Ada, 2017; Balkar, 2009; Çalık, 2007; Garbacz, Kwon, Sekme, Sheridan ve Woods, 2010; Özel ve Zelyurt, 2016) tarafından yapılan araştırmalarda da görülmektedir.

Araştırma bulguları kapsamında şu öneriler yapılabilir: Eğitim sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması gerekmektedir. Hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından bu durum önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullardaki araç gereç eksikliklerinin giderilmesi açısından okul aile birliği etkin olarak işlemelidir. Bununla birlikte okullara ayrılan bütçe artırılabilir. Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimler ile desteklenmesi sağlanabilir. Tecrübeli yöneticiler okul yönetiminde deneyimi olmayan yöneticilere danışmanlık hizmeti sunabilir. Okul yöneticileri yasal güçlerinden ziyade kişilik, uzmanlık ya da ödül güçlerini kullanarak öğretmenleri etkilemeye çalışabilir. Sınıf öğretmenleri farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin ilgilerini çekebilir. Okulda, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak atölyeler kurulabilir. Sanatsal etkinlikler veya spor etkinlikleri yapılabilir. Öğrenci velileri ile iletişim kurularak işbirliği sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalin, A., Şişman, M., & Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaş, F. Y. (2018). *Özel okullarda, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Albez, C., & Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(12), 166-186.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. (4. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Bağçeli K. P., & Başal, H. A. (2013). Okula hazırbulunuşluğu değerlendirme testinin uyarlama çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(1), 889-911.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 123-135.

- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 241-252.
- Başar, M. G. (1996). *Anasınıfı eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkurt, E.; Bayar, A., & Üstün, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2561-2574.
- Breadkamp, S., & Copple, C. (2002). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington D.C.: National Association for The Education of Young Children.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: varolan durum, gelecekteki gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2) 249-274.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çınar, G. (2010). *Okul öncesi eğitimin yararı konusunda ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin öğretmen ve ailelerinin görüşlerinin araştırılması (Erciş örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Dilbaz, E., & Atış D. (2021). 2017, 2018 ve 2021 MEB yönetici seçme görevlendirme listelerinin yöneticiliğe ilk kez görevlendirme bağlamında karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 366-384.
- Diş, O., & Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 499-518.
- Duran, E. (2013). Okula 60. ayında başlayan öğrencilerin yazı becerilerinin incelenmesi, *Journal of Academic Social Science Studies* 6(2), 1075-1085.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. (2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2007). *Sınıf yönetimi*. (10. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers*. (Çev. Edt. Ahmet Aypay). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Finger, J., & Bamford, B. (2010). *The classroom teacher’s book of management essentials*. (Çev. Edt. Turgut Karaköse). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Garbacz, S. A., Kwon K., Sekme, C. A., Sheridan S. M., & Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology*, 48, 293-312.
- Glatfelter, A. (2000). *The influence of supervisor’s interpersonal communication competence on worker satisfaction*. Unpublished thesis of master of arts, Faculty of California State University, Fullerton.
- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat(meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 39-64.

- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-398.
- Güneş, D. Z., & Kara, S. B. K. (2016). İlkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 142-153.
- Hoy, K., W., & Miskel, C., G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*, (Çev. Edt. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hunt, O., Dennis, T., & Hargie, O. (2000). The communication experiences of education managers: Identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., & Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kartal, S. (2013). Türkiye’de ilkokula başlama yaşının beş yaşa indirilmesinin eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi. *Mülkiye Dergisi*, 37(3), 201-214.
- Keman, F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, Z., (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kök, M., Tuğluk, M. N., & Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-303.
- Lunenburg, C. F., & Ornstein, C. A. (2013). *Eğitim yönetim*. (Çev. Edt. Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, S. (2003). *Positive discipline in the classroom*. (Çev. Miyase Koyuncu). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 99-117.
- Özel, A., & Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 9-34.
- Özkesemen, A. (2008). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yeni müfredat programına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Öztürk, E., & Uysal K. (2013). İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma-yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1041-1054.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen alguları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Semerci, N., & Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 205-218.
- Shindler, J. (2016). *Transformative classroom management*. (Çev. Edt. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sürücü, G. (2011). *Okul-çevre ilişkilerinin okul yönetimine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şensoy, S. A., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.

- Şentürk, C. (2016). Takvim yaşı olarak ilkokul birinci sınıf eğitimine erken başlayan çocuklarda karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of European Education*, 6(3), 9-30.
- Şimşek, Ş. M. (1999). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 98-119.
- Ülkü, B. Ü. (2007). *Ana sınıfı ve ilköğretim 1. Sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Üstün, A., & Gürlek, M. (2022). Okul müdürlerine göre okul yöneticisi atamalarında karşılaşılan sorunlar ve olası çözüm önerileri. *Academic Social Resources*, 7(38), 624-631.
- Yaman, E., & Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.
- Yerlikaya, H. (2017). *Yönetici iletişim becerilerinin çalışan motivasyonu ve iş tatmini üzerine etkileri (Kırklareli Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yiğit, F. (2008). *Cumhuriyet döneminde milli eğitim bakanlığının ilköğretim kurumlarına yönetici seçiminde uyguladığı yöntemlerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Zafer, D. (2008). İlköğretim Okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Zogjani, A., Llaci, S., & Elmazi, E. (2014). The role of power in effective leadership and followership: The albanian case. *Romanian Economic and Business Review*, 9(1), 89-102.



## 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE JİGSAW IV TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA VE DERSE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ<sup>1</sup>

### THE EFFECT OF JIGSAW IV TECHNIQUE ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDE TOWARDS THE LESSON IN 7<sup>TH</sup> GRADE SOCIAL STUDIES LESSON

Zafer ÇAKMAK<sup>2</sup>, Zekeriya DEMİR<sup>3</sup>,

**ÖZ:** Bu araştırma 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde üretim, tüketim ve dağıtım öğrenme alanına ait kazanımların işlenmesinde Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2020/2021 eğitim öğretim yılı Aydın ili Nazilli ilçesinde bulunan Asımın Nesli Anadolu İmam Hatip Lisesi 7. sınıf öğrencilerinden 39 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Akademik başarı testi ve Sosyal Bilgiler tutum ölçeği veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. 5 hafta olarak planlanan çalışmada deney grubuna iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden olan Jigsaw IV tekniği, kontrol grubuna ise okulun mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada Jigsaw IV tekniğinin mevcut öğretim programında yer alan öğretim ve etkinliklere göre Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı derecede artırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Sosyal bilgiler öğretimi, iş birliğine dayalı öğrenme, jigsaw tekniği, ayrılıp birleşme.

**ABSTRACT:** This research was carried out to investigate the effect of jigsaw IV technique on students' academic success and attitude towards the lesson in the processing of the acquisitions of the production, consumption and distribution learning areas in the 7<sup>th</sup> grade social studies course. The research was carried out with 39 students from 7<sup>th</sup> grade students of Asımın Nesli Anatolian Imam Hatip High School located in Nazilli district of Aydın province in the 2020-2021 academic year. In the research, experimental design with pre-test, post-test and control group was used. Academic achievement test and social studies attitude scale were determined as data collection purposes. In the study, which was planned for 5 weeks, the jigsaw IV technique, was applied to the experimental group and the current curriculum of the school was applied to the control group. The data obtained from the experimental and control groups were analyzed using the SPSS 22.0 program. In the study, it was concluded that the jigsaw IV technique significantly increased the academic achievement of the students in social studies teaching and positively affected their attitudes towards the course, according to the teaching and activities in the current curriculum.

**Keywords:** Social studies teaching, cooperative learning, jigsaw technique, split-up.

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Çakmak, Z. ve Demir, Z. (2023). 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde jigsaw iv tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 35-54

#### **Cite this article as:**

Çakmak, Z. & Demir, Z. (2023). The effect of jigsaw iv technique on students' academic achievement and attitude towards the lesson in 7<sup>th</sup> grade social studies lesson. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 35-54

<sup>1</sup> Bu çalışma ikinci yazar tarafından hazırlanan "7. sınıf sosyal bilgiler dersinde jigsaw IV tekniğinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ/Türkiye, e-posta: [zcakmak@firat.edu.tr](mailto:zcakmak@firat.edu.tr), ORCID: 0000-0002-0612-814X

<sup>3</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın/Türkiye, e-posta: [z.demir23@hotmail.com](mailto:z.demir23@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-4255-6360

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

21st century skills include the features that enable the development of individuals who are skilled, able to produce solutions to the problems they encounter, and sensitive to social issues (Ananiadou & Claro, 2009). In today's world, education and working environments have become places where group work is frequently practiced. In this sense, cooperative learning has a very important place for individuals to have contemporary skills. Cooperative learning provides an opportunity for group members to display their individual skills or to reveal their potential, to use these skills effectively and to improve their social skills (Johnson, Johnson, & Smith, 1991). Depending on technological developments, many changes occur on human lives. This situation has made itself accepted in many fields from health to trade, from tourism to agriculture. Finally, education has had its share of these technological developments and will continue to do so. Although the integration of technology into education individualizes learning, the importance of collaborative learning has always remained in place in educational environments. When students come to learning environments, they all have different levels of readiness. The fact that some students with low achievement can do high-level operations causes the education process to be negatively affected (Ekinci, 2011). Collaborative learning is of great importance in making the education and training process more effective and in minimizing negative situations. While cooperative learning motivates students to learn, it also positively affects their curiosity and attention span. Collaborative learning not only improves students' high-level thinking skills, but also enables them to develop skills such as being respectful to others' opinions, gaining discussion skills, empathizing, and behaving tolerantly. This makes the lesson more interesting and entertaining (Taşpınar, 2014, s. 80). In the Social Studies curriculum, there are gains that are very convenient for the use of collaborative learning techniques. It is thought that realizing these gains and making the lesson more effective will be possible if the student is at the center of the learning process. It is seen that the collaborative subjects take up a very large place in the content of the social studies curriculum. It is of great importance that the achievements in the Social Studies curriculum, students learn the subjects they choose and are curious about, through group work (Zarrillo, 2016, s. 124). In the study conducted in this context;

1. Whether the use of Jigsaw IV technique in the 7<sup>th</sup> grade Social Studies course has an effect on the academic success of the students,
2. It is aimed to determine whether the use of Jigsaw IV technique in the 7<sup>th</sup> grade Social Studies course has an effect on the attitude of the students towards the course.

### Method

In the study, the effect of jigsaw IV technique on academic success and attitude towards the course was examined in the 7<sup>th</sup> grade social studies course using preliminary test and final test experiment and semi-experimental pattern with control group. Jigsaw IV technique, which is one of the collaborative learning methods was applied to the experimental group and the school's current curriculum was applied to the control group. In the control and experimental groups, the subjects and gains of the "Production, Distribution and Consumption" learning area in the 7<sup>th</sup> grade social studies curriculum were discussed.

### Findings

In the study ABT which was developed for the achievements of the course was applied as a preliminary test to all groups. According to the success scores obtained, there was no significant difference between the experiment and control groups. ABT was applied to the groups as a final test and according to the results obtained, it was seen that the jigsaw IV technique applied to the experimental group contributed to the academic achievements of the students. There was a positive difference according to the preliminary test and final test results of ABT applied to the experimental group. These results showed that the jigsaw IV technique applied to the experimental group had a positive effect on improving students' academic achievements. ABT which belongs to the gains of the course was applied to the control group as pre test and final test. It was determined that there was no significant difference between the test scores obtained. According to the preliminary test results of the SBTÖ, it was determined that the attitudes of both groups

towards the social studies course were similar. As a post-test, SBTÖ was applied to all groups. Accordingly, it was concluded that the jigsaw IV technique affected the students' attitudes towards the social studies course positively, but the teaching and activity practices in the current program did not have any effect on the course. A significant difference was found between the SBTÖ test score averages applied to the experimental group and the jigsaw IV technique had a positive effect on students' attitudes towards the course. In the study, SBTÖ was applied to the control group as a preliminary and a final test. It was determined that the pre-test mean score of the control group was higher than the post-test mean score and there was no significant difference between them, and this showed that the methods in the current curriculum did not have any effect on the course.

## Discussion and Conclusion

It will be easy for an individual with 21st century skills to have qualities such as adapting to the society they belong to, creative and critical thinking, problem solving, communication, cooperation, media literacy, and self-management. The individual who is integrated with the society he lives in will be able to realize himself and contribute to the world civilization to the extent that he has these skills and can use his talents correctly. The fact that Social Studies teaching focuses on real life and aims to raise individuals who adopt universal values and keep up with the times allows the individual to have contemporary skills and to realize himself. The use of innovative methods in Social Studies teaching has a positive effect on students' academic achievement, attitudes towards the course and communication skills. Cooperative learning is one of the most important methods of contemporary education. This method provides students with an environment where they can better use their talents and develop themselves. It has been determined that there are positive changes in many skills of students in cooperative education and teaching techniques (Abed, Sameer, Kasim, & Othman, 2020; Alıcı, 2019; Batdı, 2014; Buzludağ & Yılayaz, 2012; Doğru & Ünlü, 2012; Gürbüz, Çakmak, & Derman, 2012; Halimah & Sukmayadi, 2019; Slish, 2005). In the research, findings were obtained that Jigsaw IV technique had a positive effect on academic achievement and attitude towards the lesson in the 7th Grade Social Studies course. the results of the research in the literature (Abed, Sameer, Kasim, & Othman, 2020; Durna, 2019; Eriba & Samuel, 2018; Ilgaz, Çalık, Yıldız, & Şimşek, 2018; Kuş & Karatekin, 2009; Palak, 2018; Yalman & Çiftçi, 2019; Yılar & Şimşek, 2016) found to overlap.

## GİRİŞ

21. yy becerileri, yaşadığımız çağda beceri sahibi, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen ve toplumsal konulara duyarlı bireylerin yetişmesini sağlayan özellikleri kapsamaktadır (Ananiadou & Claro, 2009). Günümüz dünyasında eğitim ve çalışma ortamları grup çalışmalarının sıklıkla uygulandığı yerler haline gelmiştir. Bu anlamda bireylerin çağa uygun becerilere sahip olmasında işbirliğine dayalı öğrenme oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. İşbirliğine dayalı öğrenme, grup üyelerinin bireysel becerilerini sergilemesi ya da potansiyelini ortaya çıkarması, söz konusu becerilerin etkin kullanımı ve sosyal becerilerini geliştirmeleri açısından fırsat tanımaktadır (Johnson, Johnson, & Smith, 1991). Teknolojik gelişmelere bağlı olarak insan yaşayışları üzerinde de birçok değişiklik meydana gelmektedir. Bu durum sağlıktan ticarete, turizmden tarıma birçok alanda kendini kabul ettirmiştir. Nihayet eğitim de bu teknolojik gelişmelerden nasibini almıştır ve almaya da devam edecektir. Teknolojinin eğitime entegre edilmesi öğrenmeyi her ne kadar bireyselleştirse de eğitim ortamlarında iş birliği öğrenmenin önemi her zaman yerini korumuştur.

Günümüzde eğitim kavramı her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşımlara göre farklı tanımlarla ifade edilebilmektedir (Sönmez, 2007, s. 5). En genel tanımıyla eğitim; bireyin davranışında kendi deneyimleri ve yaşantısıyla istendik yönde davranış değişimine uğrama sürecidir (Ertürk, 1984). Bireylerin gelişen dünya ve toplum içerisinde yerlerini alabilmeleri ve modern dünyaya ayak uydurabilmeleri farklı niteliklere sahip olmasından geçmektedir (Çubukçu, 2012, s. 511). Günümüz dünyası, yenilikleri ve değişimi görüp kavrayabilen ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Çağdaş toplumların oluşturulabilmesi sadece bilginin doğrudan aktarılması ile mümkün değildir. Bilgiyi üretebilen ve yorumlayabilen aynı zamanda kendisine aktarılan bilginin gerçekliğini sorgulayabilen bireyler günümüz dünyasında daha çok ilgi görmektedir. Çağdaş dünya eğitiminde meydana gelen bu değişimler toplumların eğitim programlarını da gözden geçirmesine neden olmuş ve öğrencinin edilgen olduğu geleneksel eğitim

anlayışı yerine öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışlarını tercih etmelerinde etkili olmuştur (Sarıkaya, Güven, Göksu, & Aka, 2010).

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğrencilerin genellikle tek başlarına çalıştığı ve yarıştırdığı sistem yıllarca eleştiri konusu olmuştur. Yeni araştırmalar ise konuların öğrenilmesinde birlikte uygulanabilecek öğretim tekniklerinin öğrencilerin gelişimlerini olumlu olarak etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler öğretmeni merkeze alan eğitim öğretim yöntemleri yerine kendilerinin daha aktif olacağı, dersi eğlenerek öğrenecekleri, ilgi ve isteklerine uygun yöntemleri tercih etmektedirler (Baydar & Şimşek, 2017; Bulut, 2019).

Yapılan araştırmalar gelişmiş olan ülkelerde bile eğitim gören çocukların okuduğunu anlama, bildiklerini gerçek yaşama uyarlama gibi konularda zayıf olduğu göstermiştir. Geleneksel testlerde başarılı olan öğrenciler öğrendiklerini gündelik yaşamlarına aktarma konusunda aynı başarıyı gösterememektedir (Pisa-Schock, 2002; Yager, 1991). Bu durum yapılandırmacı yaklaşıma olan ilgiyi artırmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda esas olan öğrenilen yeni bilgilerin daha önce edinilen bilgilerle ilişkilendirebilmesidir. Günümüzde yayınlanan çeşitli programlar ve eğitim uygulamaları yapılandırmacı yaklaşımın ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim ortamlarında uygulanan iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri sayesinde öğrenciler birbirleriyle fikir alışverişi yapabilmekte ve kendi düşüncelerini savunabilme imkânı elde etmektedirler (Arslan, 2007).

İşbirliğine dayalı öğrenme metodları, öğrencilerin grup çalışmalarında kendilerini ifade etme, anında geri bildirim alma ve birlikte yeni bir ürün ortaya koyma süreçlerini desteklemektedir (Webb, 1980). Grup çalışmalarında yapılan tartışmalar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirirken öğrenciler etkin bir öğrenme ortamında yerlerini almış olmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme öğrenciler üzerinde psikolojik, sosyal ve akademik anlamda öğrencilere fayda sağlamaktadır (Şimşek, Şimşek, & Doymuş, 2006).

Hızlı gelişen dünyada meydana gelen değişimlerin Sosyal Bilgiler öğretim programına yansımaları kaçınılmaz olmuştur. Bilgi birikiminin artması ve çeşitlenmesi Sosyal Bilgilere önemli sorumluluklar yüklemekte ve dersin önemini artırmaktadır. Sürekli değişen bilgilerin çoğalması Sosyal Bilgiler öğretim programının da kendini geliştirmesini ve güncellenmesini zorunlu hale getirmiştir. Eğitim anlayışında meydana gelen değişimler sonucunda MEB 2004-2005 eğitim öğretim yılında farklı il ve okullarda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı taslağını uygulamıştır. Uygulama sonucundan sonra son şekli verilen ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan program bir sonraki eğitim öğretim dönemiyle uygulamaya konulmuştur. Yapılandırmacı eğitim anlayışının temel alındığı bu yeni programda öğrencilerin aktif düşünebilme, problem çözebilme ve öğrenci merkezli eğitim süreci üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi yeniden inşa etmesi önemlidir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol alması, bilgiyi kendilerinin keşfetmesi, öğrenmeyi içselleştirerek bilgiyi farklı durumlarda da kullanabilmelerini sağlar. Hem geleneksel eğitimin getirdiği sorunlara çözüm bulmak hem de gittikçe artan bilgi birikiminin bireylere daha etkili şekilde aktarılabilmesini sağlamak için öğrencinin eğitim sürecinde aktif rol alması gerekmektedir. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği eğitim anlayışının Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulamasında da yerini alması önem arz etmektedir (Sağlam & Bilgili, 2006).

Tural (2015)'a göre Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım kullanıldığında konular daha etkili ve anlaşılır hale gelmektedir. Bu yaklaşımın özellikle kavram öğretimi konusunda oldukça etkili olduğu anlaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntemler öğrencilerin akademik başarılarını artırmış ve öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan yöntemlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde uygulanması öğrencilerin ders başarılarına, bilgiyi hatırlamalarına ve derse karşı ilgileri konusunda olumlu sonuçları olduğu tespit edilmiştir (Ünal & Çelikkaya, 2009).

Öğrenciler öğrenme ortamlarına geldiklerinde hepsinin hazırbulunuşluk düzeyleri birbirinden farklıdır. Özellikle düşük başarıya sahip bazı öğrencilerin üst düzey işlemleri yapabilmesi eğitim öğretim sürecinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Ekinci, 2011). Eğitim öğretim sürecini daha etkili hale getirmek ve olumsuz durumları en aza indirmeye iş birliği öğrenmenin önemi büyüktür. İş birliği öğrenme öğrencileri öğrenmeye motive ederken konuya olan merak ve dikkat sürelerini de olumlu yönde etkilemektedir. İş birliği öğrenme öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekle beraber başkalarının fikrine saygılı olma, tartışma becerileri kazandırma, empati kurabilme, hoşgörülü davranabilme gibi yeteneklerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum dersi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmektedir (Taşpınar, 2014, s. 80).

Sosyal Bilgiler ders programında iş birliği öğrenme tekniklerinin kullanılmasına oldukça elverişli kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımların gerçekleştirilmesi ve dersin daha etkili hale getirilmesi

öğrencinin, öğrenme sürecinin merkezinde yer almasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenme, katılımcıların küçük gruplara bölünerek çeşitli problemler üzerinde çalışmak veya grubun ortak kazancını gerçekleştirmek için bir araya geldikleri yöntemdir (Gökalp, 2018, s. 93). Grubun başarısının değişik şekillerde ölçüldüğü ve ödüllendirildiği bir yöntem olan iş birliğine dayalı öğrenme yönteminde grup katılımcıları hem kendileri için hem de gruptaki diğer katılımcılar için çaba sarf ederler (Aykaç, 2018, s. 133). İş birlikli öğrenmede öğrenciler eğitsel çalışmalarını destekler, bireysel ve grup sorumluluğunun farkında olarak paylaşımlarda bulunurlar. Çalıştırıcı hedefleri belirledikten sonra grup üyeleri öğrenmelerini gerçekleştirmek için bir arada çalışırlar (Çubukçu, 2012, s. 512). İşbirliğine dayalı öğrenmede birlikte çalışmanın amacı bireysel olarak ön plana çıkmak değil birlikte daha iyisini yapabilmektir (Özer, 2005). İşbirlikçi öğrenmede grup üyelerinin çalıştığı konular ile ilgili bilgi toplaması ve bireysel olarak ulaştıkları bilgi ve tecrübeleri grup içerisinde tartışarak sonuçta ortak bir ürün elde etmeleri esastır. Elde ettikleri ürün başarıya ulaştığında grup olarak ödüllendirildikleri için grup üyeleri arasında olumlu bağımlılık gelişir (Gürbüz, Şimşek, & Berber, 2015). İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkeleri şu şekilde açıklanabilir (Taşpınar, 2014, s. 80):

- Gruplar 2 ile 6 kişi arasında oluşur.
- Grup içi iletişim önemlidir.
- Yarışmaların gruplar arası olması gerekmektedir.
- Başarı ya da başarısızlık grup üyelerince paylaşılır.
- Gruplar farklı özelliklere sahip üyelerden oluşmalıdır.
- Çalışmalar öğretmenin rehberliğinde yapılır.
- Grup üyeleri çalışmalarında etkin rol alır.

İş birliğine dayalı öğrenmede birçok teknik mevcuttur. Öğrenciler yer aldıkları etkinliklerde küçük gruplar halinde çalışırlar ve bilgi kaynaklarını birlikte keşfederek birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar (Çubukçu, 2012, s. 515). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin tümünde öğrencilerin bireysel öğrenmelerinin yanında grup çalışmalarında da sorumlu oldukları ve grubun başarısı için çaba harcamaları gereğine dayalıdır. Öğrenciler grup başarısı ve grup öğrenmeleri için sorumluluklarını yerine getirirler. Takım ödülü, bireysel sorumluluk ve başarı için eşit fırsatlar öğrenci gruplarının temelini oluşturur (Aykaç, 2018, s. 137).

### **Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) Tekniği**

Ayrılıp birleşme olarak da bilinen Jigsaw tekniği iş birliğine dayalı öğrenme yöntemine uygun bir tekniktir (Engin, 2018, s. 137). 1978 yılında Holliday ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu teknik özellikle sosyal çalışma alanları için tercih edilebilir niteliktedir (Arslan, 2012). Sosyal Bilgiler dersinin öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için ayrılıp birleşme tekniği kullanılabilir (Arslan, 2011).

Jigsaw tekniklerinin isimlerinin farklı olması uygulamalarında küçük farkların olmasından kaynaklanmaktadır fakat bütün Jigsaw tekniklerinin temel prensipleri aynıdır (Çalık, 2017). Jigsaw tekniğinin uygulaması şu şekildedir (Çubukçu, 2012, s. 517):

**Grupların oluşturulması:** Gruplar 3-7 kişi arasında olabilir. Gruplara seçilen öğrenciler farklı özelliklere (heterojen) sahip olmalıdır.

**Konuların bölünmesi:** Her öğrenci kendisine verilen konuyu çalışmaya ve çalıştığı kazanımı diğer grup arkadaşlarına anlatmakla sorumludur. Bu bölümde tüm grup öğrencileri aynı konuyu öğrenmekle beraber ünite konuları gruptaki öğrenci sayısı kadar alt bölümlere ayrılır.

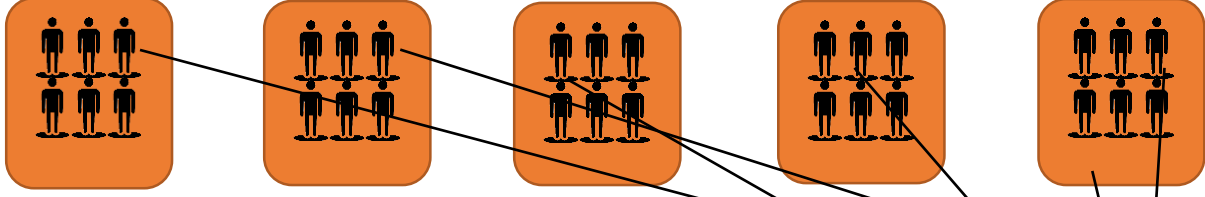
**Uzmanlık gruplarının oluşturulması:** Aynı konuyu çalışan fakat farklı gruplarda yer alan öğrenciler bir araya gelerek uzmanlık gruplarını meydana getirirler. Burada konunun tüm ayrıntıları tartışılır ve konu ile ilgili soru işaretleri giderilir. Uzman gruplarında konu tam olarak öğrenildikten sonra öğrenciler ilk gruplarına geri dönerler.

**Grup içi öğretim:** Kendi gruplarına dönen öğrenciler grubunda yer alan tüm arkadaşlarına uzmanı oldukları konuyu belirli bir süre içerisinde anlatırlar.

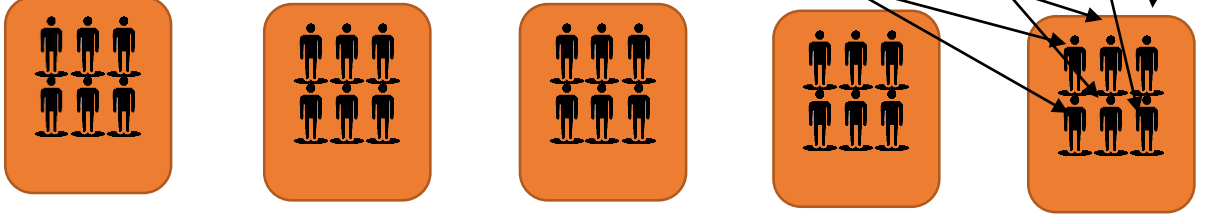
**Değerlendirme:** Tüm öğrenciler uzmanı oldukları konuları grup içindeki diğer arkadaşlarına öğrettikten sonra bütün konuları kapsayan izleme testine tabi tutulurlar. Test sonuçları bireysel olarak değerlendirilir.

Jigsaw tekniğini uygulama biçimi şekil 1’de gösterilmiştir.

**Asıl Gruplar** (Farklı özelliklere sahip 3-7 kişi)



**Uzman Gruplar** (Aynı konuları alan uzman kişiler)



Şekil 1. Jigsaw tekniğinin uygulanma biçimi

### Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) II Tekniği

4-5 kişilik gruplardan oluşan bu teknikte grubun tüm üyeleri konulardan sorumlu olurlar (Gökalp, 2018, s. 99). Bütün konular okunduktan sonra grup üyeleri uzmanlaşmak istedikleri konuyu seçerler. Aynı konuyu seçen farklı gruplardaki öğrenciler uzmanlık gruplarında bir araya gelirler. Uzmanlık gruplarında konu, açıklığa kavuşturulur. Seçtikleri konularda uzman olan öğrenciler ilk gruplarına dönerek öğrendikleri konuları grup arkadaşlarına öğretirler (Şahin, 2011). Bu bölümde öğrencilerin iyi bir dinleyici ve öğretici olmalı beklenir. Öğrenmeler gerçekleştiikten sonra sınav kâğıtları dağıtılır. Sınav bittikten sonra öğrencilerin gruplarındaki öğrencilerin kâğıtlarını düzeltmeleri istenebilir ya da daha sonra da değerlendirilebilir. Gelişme puanlarına bakılarak başarılı olan gruplar ödüllendirilir. Öğrencilerin bireysel performansları grubundaki diğer arkadaşlarının başarısını da etkilemektedir (Özçelik, 2007). Bu tekniği diğer tekniklerden ayıran yönü değerlendirmenin sadece bireysel değil grup olarak da yapılmasıdır (Ayna, 2009).

### Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) III Tekniği

Bu teknik öğrenciler arası etkileşimi artırmak için yapılandırılmıştır (Doğan, Uçar, & Şimşek, 2015). Jigsaw III tekniği, öğrencilerin uzmanlaştıkları konuları arkadaşlarına anlattıkları bölüme kadar Jigsaw II tekniği ile aynıdır. Jigsaw II’den ayrılan yönü ise öğrencilerin bireysel değerlendirmelerinden önce kendi konularını ne kadar öğrendiklerinin test edilmesidir (Kılınç, 2014).

### Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme) IV Tekniği

Jigsaw IV tekniği, diğer tekniklerde olduğu gibi temel prensiplere bağlı olarak uygulanır. Bu teknik, öğrenilmesi gereken konu anlamlı parçalara ayrıldıktan sonra gruplar arasında paylaşılır ve uzman gruplarında öğrenilen konuların kendi gruplarına dönerek anlatılması esasına dayanır (Dönmez & Gündoğdu, 2018). Bu tekniği diğerlerinden ayıran ilk özellik derse hazırlık aşamasıyla giriş yapılmasıdır (Kılıç, Doğan, & Şimşek, 2016). Giriş bölümünde konuyla ilgili bir film, kısa video, bir problem sunma gibi birçok yol izlenebilir (Durna, 2019). Bu uygulamanın amacı ise öğrencilerin, asıl gruplarındayken, çalışmalarına başlamadan önce konuya karşı dikkatlerini çekmektir (Doğru, 2012). Jigsaw teknikleri ile ilgili aşamalar ve özelliklerinin karşılaştırılması tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Jigsaw uygulamalarının karşılaştırılması*

Aşama	Jigsaw II	Jigsaw III	Jigsaw IV
1.			Giriş
2.	Çalışılacak konuların uzman gruplara dağıtılması	Jigsaw II ile benzer	Jigsaw II ile benzer
3.	Asıl gruplarına dönecek olan asıl gruplar uzmanı olacakları konulara çalışırlar.	Jigsaw II ile benzer	Jigsaw II ile benzer
4.			Uzman gruplarında bulunan öğrencilerin konuya hâkimiyetini ölçmek için sınav yapılır.
5.	Uzman gruplar öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmak için asıl gruplarına dönerler.	Jigsaw II ile benzer	Jigsaw II ile benzer
6.			Asıl gruplarına dönen öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek için tekrar sınav yapılır.
7.		Tüm grubun çalışma sürecini incelemek için çeşitli formlar uygulanır.	Jigsaw III ile benzer
8.	Kişisel değerlendirme ve puanlama	Jigsaw II ile benzer	Jigsaw II ile benzer
9.			Öğrenme alanına ait eksikliklerin giderilmesi için tekrar çalışması yapılır.

Kaynak: (Şimşek Ü., 2007)

Jigsaw IV tekniğinin uygulama aşamaları şöyledir (Holliday, 2002, s. 3-6):

- Giriş:** Öğrencilerin ana gruplarında yer aldıkları bu bölümde konu ile ilgili çeşitli etkinlikler yapılır. Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek için konu ile ilgili hikâye, anı, örnek bir olay anlatımı, beyin fırtınası gibi yöntemler kullanılabilir. Bu aşama diğer Jigsaw tekniklerinden farklıdır.
- Çalışma konularının dağıtılması:** Bu aşamada öğrencilere uzmanlaşacakları konular verilir. Konu ile ilgili görevlerini alan öğrenciler aynı konuları alan uzman gruplarına giderler.
- Uzman grupların çalışmaları:** Aynı konuları alan öğrencilerin oluşturduğu bu uzman gruplarında konu derinlemesine tartışılır. Konu bütün yönleriyle ele alınır. Konu ile ilgili soru, çalışma kâğıdı gibi etkinlikler yapılır. Ortak sorulara cevap aranır.
- Sınav uygulaması:** Öğrenciler asıl gruplarına dönmeden önce konularıyla ilgili uzmanlık bilgilerini ölçmek için sınav olurlar. Cevaplar öğretmen tarafından kontrol edildikten sonra öğrenciler asıl gruplarına dönerler. Bu durum Jigsaw IV tekniğini diğer tekniklerden (Jigsaw II ve Jigsaw III) ayıran bir özelliktir.
- Asıl grup çalışması:** Öğrenciler uzmanlaştıkları ve kendi sorumlulukları altında olan konuyu gruplarındaki diğer arkadaşlarına öğretirler.
- Sınav uygulaması:** Jigsaw tekniklerinden (Jigsaw II ve Jigsaw III) farklı olan bu aşamada gruptaki öğrencilerin konuları öğrenme düzeylerini ölçmek için gruptaki tüm öğrencilere tekrar bir sınav uygulanır.
- Konunun tekrar edilmesi:** Grup ödülü için oldukça önemli olan bu bölümde bütün öğrenciler konuları tekrar eder. Konuların öğrenilmesiyle ilgili tüm problemler giderilmeye çalışılır.
- Bireysel değerlendirme:** Konunun bütünü ile ilgili tüm öğrenciler sınava tabi tutulur. Sınav sonuçları bireysel olarak değerlendirilir ve grup puanları oluşturulur.
- Eksik konular için tekrar:** Diğer Jigsaw tekniklerinde (Jigsaw II ve Jigsaw III) olmayan bu aşamada test sonuçlarına göre öğretmen eksik kalan konularla ilgili tekrar yapabilir. Eksik konular bu aşamada öğrencilere öğretilmeye çalışılır.

Öğrenciler öğrenme ortamlarına geldiklerinde hepsinin hazırbulunuşluk düzeyleri birbirinden farklıdır. Özellikle düşük başarıya sahip bazı öğrencilerin üst düzey işlemleri yapmakta zorlanması eğitim öğretim sürecinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Ekinci, 2011, s. 93). Eğitim öğretim sürecini daha etkili hale getirmek ve olumsuz durumları en aza indirmede iş birliği öğrenmenin önemi büyüktür.

İş birlikçi öğrenme öğrencileri öğrenmeye motive ederken konuya olan merak ve dikkat sürelerini de olumlu yönde etkilemektedir. İş birlikçi öğrenme öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekle beraber başkalarının fikrine saygılı olma, tartışma becerileri kazandırma, empati kurabilme, hoşgörülü davranabilme gibi yeteneklerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum dersi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmektedir (Taşpınar, 2014, s. 80).

Sosyal Bilgiler ders programında iş birlikçi öğrenme tekniklerinin kullanılmasına oldukça elverişli kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımların gerçekleştirilmesi ve dersin daha etkili hale getirilmesi öğrencinin, öğrenme sürecin merkezinde yer almasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programının içeriğinde iş birliğine dayalı konuların oldukça geniş yer kapladığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programındaki kazanımların, öğrencilerin kendi seçtikleri ve merak ettikleri konuları, grup çalışmalarıyla öğrenmelerinin önemi büyüktür (Zarrillo, 2016, s. 124). Jigsaw yöntemi ile yapılan çalışmalar, öğrencilerde beklenen akademik başarı, tutum puanları ve kalıcılık noktalarında olumlu etki göstermektedir (Batdı, 2014). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden olan Jigsaw tekniği öğrencileri etkin bir öğrenme sürecine dahil etmektedir. Öğrenciler bu süreçte hem iletişim becerilerini geliştirmekte hem de derse karşı olumlu tutum sergilemektedirler (Halimah & Sukmayadi, 2019; Tabiolo & Rogayan, 2019; Amedu & Gudi, 2017; Olukayode & Salako, 2014; Colosi & Zales, 1998).

Bu çalışmada;

1. 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Jigsaw IV tekniğinin akademik başarıya etkisinin olup olmadığını,
2. 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Jigsaw IV tekniğinin ders tutumuna etkisinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda ön test, son test ile deney ve kontrol gruplarını da içeren yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırma yaklaşımı, sebep-sonuç arasındaki ilişkileri anlamlandırmak amacı ile bir veya birden fazla bağımsız değişkenden meydana gelen değişimlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel bir ortamlarda uygulanabilen bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmanın araştırma grubunu belirlemek için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yönteminde mevcut örneklemin çeşitli sınırlılıklar nedeniyle en uygun olanı seçilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019).

Çalışmada deney grubuna iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden olan Jigsaw IV tekniği, kontrol grubuna ise okulun mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarında 7. sınıflar seviyesi Sosyal Bilgiler programında bulunan “ Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanına ait konu ve kazanımlar işlenmiştir. Aşağıdaki tablo 2’de araştırmanın planı verilmiştir:

Tablo 2.

#### Çalışmanın deneysel planı

Grup	Ön test	Deneysel İşlemler	Son test
Kontrol	ABT-SBTÖ	Mevcut Öğretim Programı	ABT-SBTÖ
Deney	ABT-SBTÖ	Jigsaw IV Tekniği	ABT-SBTÖ

ABT: Akademik Başarı Testi

SBTÖ: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları ( $t=1,396$ ;  $p=,171>,05$ ) ile Sosyal Bilgiler tutum ölçeği ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları ( $t=1,476$ ;  $p=,148>,05$ ) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı Aydın ili Nazilli ilçesinde bulunan Asımın Nesli Anadolu İmam Hatip Lisesi 7. sınıf öğrencilerinden iki grup oluşturmuştur. Okulun imam hatip olmasından



dolayı sınıflarda karma eğitim yapılmamaktadır. Okulda 7. sınıf şube bazında dört sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflar iki kız iki erkek sınıflarından oluşmaktadır. Araştırmacı, aynı zamanda uygulayıcı olarak görev yapmıştır. Uygulayıcı bu şubelerden sadece 7/A ve 7/D şubelerinde aktif olarak derse girmektedir. Bu sebeple Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisini araştırmak amacıyla 7/A ve 7/D şubeleri çalışma grubu için seçilmiştir. Bu şubelerden de 7/A sınıfı kontrol grubu 7/D sınıfı ise deney grubu olarak rastgele belirlenmiştir. 7/A şubesinde bir öğrencinin sürekli devamsız olmasından dolayı çalışma 17 kişi ile sürdürülmüştür. 7/D şubesinde ise bir öğrencinin hayatını kaybetmesi sebebiyle son test çalışması 22 kişi ile tamamlanmıştır.

Çalışma grubu olarak seçilen deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir (Kontrol grubu:  $p=,191$ ; Deney grubu:  $p=,095$ ). Daha sonra gruplar arasında denklik farkının olup olmadığını belirlemek için iki grubun 2019/2020 eğitim öğretim yılı I. dönem ağırlıklı başarı puanlarına bakılmıştır. Pandemiden dolayı uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin II. dönem notlarını I. dönem notlarıyla aynı kabul etmiştir. Bu sebeple öğrencilerin sadece I. dönem notları değerlendirilmiştir. Gruplar arasında denklik farkını bulabilmek için t-test kullanılmıştır.

Tablo 3.

*Gruplarının I. dönem ağırlıklı başarı puanlarına yönelik t-test verileri*

Grup	N	X	S	t	sd	P
Kontrol	17	95,80	2,69			
Deney	23	95,33	3,33	,470	38	,481

Tablo 3'e göre deney grubunun dönem ortalaması 95,80, kontrol grubunun ise 95,33 olduğu görülmektedir. Yapılan istatistik sonucunda her iki grubun dönem ortalamalarının ( $t=,470$ ,  $p>,05$ ) birbirine denk olduğu görülmüştür.

Tablo 4.

*Grupların I. dönem Sosyal Bilgiler başarı puanlarına ilişkin t-test sonuçları*

Grup	N	X	S	t	sd	P
Kontrol	17	91,54	4,61			
Deney	23	92,71	4,53	-,795	38	,821

Tablo 4'e göre gruplardaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı puanlarına ilişkin t-test sonuçlarında ( $t= -,795$ ,  $p>,05$ ) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum her iki grubun da, Sosyal Bilgiler başarı durumlarına göre, denk olduklarını göstermektedir.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada Jigsaw IV tekniğinin akademik başarıya ve derse karşı tutuma etkisini araştırmak için gruplara ABT ve SBTÖ kullanılmıştır.

## Akademik Başarı Testi

Çalışma gruplarının akademik başarılarına yönelik verilerini elde etmek için ilgili kazanımları ölçen ABT kullanılmıştır. Başarı testini hazırlamak için Sosyal Bilgiler öğretim programındaki (MEB, 2018) üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanındaki tüm kazanımlar incelenmiş ve belirtke tablosu oluşturulmuştur. Her kazanımdan en az iki soru oluşturularak toplamda 50 sorudan meydana gelen taslak başarı testi oluşturulmuştur. Taslak olarak hazırlanan akademik başarı testi SBS, PYBS, ders kitabı ve çeşitli yayınevlerinin soruları incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak soruların kapsam geçerliliğini kontrol etmek, öğrenciye uygunluk, dil yönünden incelenmesi ve soru yazım kurallarına uygunluğunu denetlemek için 2 akademisyen, 3 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 1 Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan geri dönüşlere göre taslak olarak hazırlanan başarı testindeki soruların dil ve

yazım kuralları bakımından uygun olduğu, ilgili öğrenme alanının tüm kazanımlarını kapsadığı ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanabileceği ön görülmüştür. Taslak olarak 50 sorudan oluşan ABT 8. sınıfta öğrenim gören 160 öğrenciye uygulanmıştır. Taslak soruların kapsam geçerliliği, madde ayırt edicilik ve güvenilirlik indeksleri incelenerek 25 soruluk ABT elde edilmiştir. Hazırlanan 25 soruluk başarı testi Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri ,91 bulunmuştur. Böylece test maddelerinin birbiriyle tutarlı olduğu ve güvenilirliğin yüksek olduğu görülmüştür.

### Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

7. sınıf öğrencilerinin derse karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Gömleksiz ve Kan (2013) işbirliğiyle geliştirilen SBTÖ tercih edilmiştir. 29 maddeden oluşan tutum ölçeği ayrıca beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar fayda, sevmeye, istek, güven, ilgi olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,61; Guttman Split Half katsayısı ,71; eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu olmayan Spearman Brown değerleri ise ,71 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 55,95'tir. Ölçekte 15 madde için "olumsuz" 14 madde için de "olumlu" ifadeye yer verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Çalışma, Jigsaw IV tekniğinin aşamalarına uygun olarak tablo 5'deki gibi planlanmıştır:

Tablo 5.

#### *Deney grubuna yapılan çalışmaların planı*

Hafta	Uygulanan Çalışmalar	Süre
Çalışmaya Başlamadan Önceki Hafta	ABT ve SBTÖ'nün ön test olarak uygulanması	
1.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin asıl gruplara bölünmesi</li> <li>Gruplara jigsaw IV tekniği hakkında bilgi verilmesi</li> <li>Üretim, tüketim ve dağıtım öğrenme alanı ile ilgili video izletilmesi</li> </ul>	3 Ders Saati
2.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uzman grupların çalışacağı konuların dağıtılması</li> <li>Uzman grupların oluşturulması</li> <li>Uzman grupların konulara çalışması</li> <li>Uzman gruplara "ders notu" ve "kazanım etkinliği çalışma kağıdı" dağıtılması</li> </ul>	3 Ders Saati
3.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uzman gruplara mini kazanım testlerinin dağıtılması</li> <li>Öğrencilerin asıl gruplarına geri dönmesi</li> <li>Konu uzmanlarının öğrendiklerini diğer arkadaşlarına anlatması</li> </ul>	3 Ders Saati
4.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konu uzmanlarının öğrendiklerini diğer arkadaşlarına anlatmaya devam etmesi</li> <li>Konuların tekrar edilmesi</li> <li>Tüm öğrencilere "öğrenme alanı ünite kazanım testinin" uygulanması</li> </ul>	3 Ders Saati
5.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eksik kalan yerlerin tekrar edilmesi</li> <li>ABT ve SBTÖ'nün son test olarak uygulanması</li> </ul>	3 Ders Saati

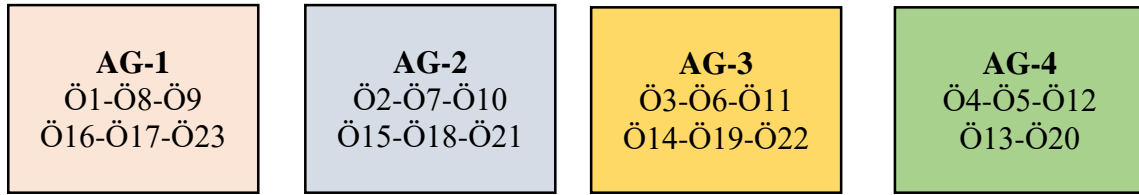
Çalışmaya başlamadan önceki hafta deney grubunun üretim, tüketim ve dağıtım öğrenme alanı ile ilgi hazırbulunışluk düzeylerini ölçmek için akademik başarı testi, derse karşı tutumlarını ölçmek için de Sosyal Bilgiler tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin ön teste verdiği cevaplar puanlandırılmıştır.

#### 1. Hafta Yapılan Çalışmalar

Asıl grupları oluşturmak amacıyla öncelikle sınıf listesi oluşturulmuştur. Daha sonra listede yer alan öğrencilerin 2019/2020 Eğitim Öğretim yılı I. Dönem Sosyal Bilgiler başarı ortalamaları büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Jigsaw tekniğinde bulunması gereken grup üye sayısı göz önünde bulundurularak (2-7

Kişi) 23 kişilik sınıf 5'e bölünerek, asıl grupları meydana getirecek 4 grup oluşturulmasına karar verilmiştir. Grupların heterojen olması için de üyelerin Sosyal Bilgiler akademik başarı puanları göz önünde bulundurularak her düzeyden 5 öğrenci gruplara atanmıştır. Bunun için de öğrenci grupları, sıralanmış listede ilk kişiden başlanarak "1,2,3,4,4,3,2,1" örüntüsüne uygun olarak oluşturulmuştur. Öğrenciler gruplara atanırken sıralamanın başında olan öğrenciden başlanarak isimlerinin karşısına "1.grup", "2.grup" ifadeleri 4. çalışma grubuna kadar yazılmıştır. Sıralı listenin 1. 8. 9. 16. ve 17. sıradaki öğrenciler "1. Asıl Grubu" oluştururken; 2. 7. 10. 15. ve 18. sıradakiler "2. Asıl Grubu", 3. 6. 11. 14. ve 19. sıradakiler "3. Asıl Grubu", 4. 5. 12. 13. ve 20. sıradakiler "4. Asıl Grubu" oluşturmuşlardır. Kalan 3 öğrenci ise başarı durumları, derse karşı tutum gibi değişkenlere dikkat edilerek araştırmacı tarafından diğer gruplara dağıtılmışlardır. Böylece 5 üyeden oluşan 1 asıl grup ve 6 üyeden oluşan 3 asıl grup oluşturulmuştur. Öğrenci puanlarına göre oluşturulan asıl gruplar şekil 2 'de gösterilmiştir:

### Asıl Gruplar



AG: Asıl Grup Ö: Öğrenci  
Şekil 2. Asıl grupların oluşturulması

Asıl gruplar oluşturulduktan sonra tüm öğrencilere işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden olan Jigsaw IV ile ilgili bilgilendirme sunumu yapılmıştır. Sunum sırasında ve sonrasında tekniğin uygulanması ile ilgili öğrencilerden gelen sorular araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Öğrencilerin derse dikkatlerini çekmek ve öğrencileri güdülemek amacıyla üretim, tüketim ve dağıtım öğrenme alanıyla ilgili video izlettirilmiştir. Video sunumundan sonra öğrencilerin soruları araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır.

## 2. Hafta Yapılan Çalışmalar

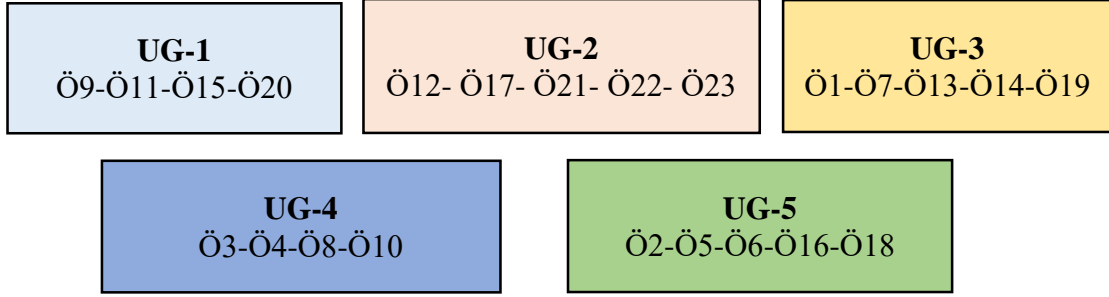
Öğrenciler asıl gruplarındaiken öğrencilerin uzmanlaşacakları konuların dağıtımı yapılmıştır. Aynı konuları alacak uzman grupların konu dağılımı tablo 6'da gösterildiği gibi yapılmıştır:

Tablo 6.

Uzman grupların konu dağılımları

Gruplar	Konular
Uzman Grup-1 (UG-1)	Toprak Ana
Uzman Grup-2 (UG-2)	Geçmişten Günümüze Üretim Araçları
Uzman Grup-3 (UG-3)	Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri
Uzman Grup-4 (UG-4)	Meslek Edindiren Kurumlar
Uzman Grup-5 (UG-5)	Yeni Meslekler ve Dijital Dünya

Asıl gruplarda bulunan öğrenciler, öğrenme alanıyla ilgili konuları çalışacakları uzman gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin daha verimli çalışmalarını sağlamak amacıyla öğrenciler çalışmak istedikleri, ilgi duydukları, kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri konuları kendileri seçmiş ve aynı konuları alan 4-5 kişilik 5 uzman grup oluşturulmuştur. Uzman gruplar şekil 3'de gösterilmiştir:



UG: Uzman Grup      Ö: Öğrenci

Şekil 3. Uzman Grupların Oluşturulması

Uzman gruplarından olan UG-1 ve UG-4 sınıf mevcudundan dolayı 4 kişi olarak oluşturulmuştur. Böylece asıl gruplarda konunun uzmanı olacak en az bir kişinin bulunabilmesi sağlanmıştır. Uzman gruplar kendilerine dağıtılan konularla ilgili grup arkadaşlarıyla çalışmalar yapmışlardır. Konu her yönüyle ele alınmış, derin tartışmalar yapılmıştır. Öğrencilere konunun daha iyi özümsemesi için araştırmacı tarafından konuyu özetleyen “Ders Notları” ve “Kazanım Etkinliği Çalışma Kağıdı” dağıtılmıştır. Ders notları ve kazanım etkinliği çalışma kağıtları, EBA ve diğer kaynaklardan faydalanarak hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin grup çalışmalarına rehberlik edilmiştir.

### 3. Hafta Yapılan Çalışmalar

Öğrenciler asıl gruplarına dönmeden önce konuyu ne kadar öğrendiğini ölçmek amacıyla uzman gruplara konuların kazanımlarıyla ilgili “Mini Kazanım Testleri” dağıtılmıştır. Mini kazanım testleri, EBA platformundan faydalanarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve eksik olan öğrenmeler yine araştırmacı tarafından öğrencilere aktarılmıştır. Uzman gruplarında yer alan öğrenciler çalıştıkları konunun uzmanı olarak kendi takımlarına dönmüşlerdir. Kendi takımlarına dönen bu öğrenciler uzmanı oldukları konuları diğer grup arkadaşlarına konu sıralamasına uygun olarak anlatmışlardır. Böylece tüm öğrenciler üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanıyla alakalı konu ve kazanımlar hakkında bilgi sahibi olmuşlardır.

### 4. Hafta Yapılan Çalışmalar

Bu haftanın ilk ders saatinde öğrenciler uzmanı oldukları konuları diğer grup arkadaşlarına anlatmaya devam etmişlerdir. Konular her yönüyle incelenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenme alanıyla ilgili bireysel olarak değerlendirilecekleri, alınan puanlarla grup puanı oluşturulacağı ve en başarılı grubun ödüllendirileceği öğrencilere hatırlatılmıştır. Bu hatırlatmadan sonra öğrenciler asıl gruplarındayken öğrendikleri konuları tekrar etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme alanına ait konu ve kazanımları ne kadar öğrendiklerini test etmek ve grup ödülü için tüm öğrencilere “Öğrenme Alanı Kazanım Testi” uygulanmıştır. Öğrenme alanı kazanım testi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan beceri temelli sorulardan oluşturulmuştur. Test sonuçları araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve eksik öğrenmeler tamamlanmıştır. Uygulanan test sonuçları araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve grup puanları oluşturulmuştur. En yüksek puanı alan grup başarı belgesi ile ödüllendirilmiştir.

### 5. Hafta Yapılan Çalışmalar

Tüm çalışmalar araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve eksik kalan, tam anlaşılmayan konular tekrar edilerek çalışma tamamlanmıştır. Yapılan tüm çalışmalar neticesinde üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına dahil konu ve kazanımların öğrenciler tarafından ne kadar öğrenildiğini öğrenmek amacıyla akademik başarı testi ve öğrencilerin derse karşı tutumlarını ölçmek için de Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

## Kontrol Grubuna Mevcut Öğretim Programını Uygulama Süreci

Kontrol grubunun üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına ait hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ABT ve derse karşı tutumlarını tespit etmek için de SBTÖ ön test olarak uygulanmıştır. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına ait konu ve kazanımlar haftada 3 saat olmak üzere 5 hafta boyunca mevcut öğretim programında yer alan yöntemlerle araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Konular kontrol grubuna aktarılırken ana kaynak olarak MEB Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı kullanılmıştır. Konular öncelikle öğrenciler tarafından okunmuştur. Öğrenciler okumayı tamamladıktan sonra araştırmacı düz anlatım yoluyla konuyu öğrencilere aktarmıştır. Konunun daha iyi anlaşılması için soru-cevap yöntemiyle öğrenciler yönlendirilmiştir. Konunun önemli kısımları araştırmacı tarafından sınıf tahtasına yazılarak öğrencilerin bu notları ders defterlerine yazmalarını istemiştir. Ders kitabında yer alan etkinlikler araştırmacı rehberliğinde öğrenciler tarafından yapılmıştır. Ders bitimlerinde öğrenciler bir sonraki konu için ödevlendirilmiş ve derse hazırlıklı gelmeleri istenmiştir.

## Verilerin Analizi

Çalışma süresince elde edilen verilerin değerlendirilmesi için Sosyal Bilimler alanında tercih edilen SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerle ilgili istatistik çalışmalarında ,05 değeri anlamlılık düzeyi olarak kullanılmıştır. SPSS 22.0 paket programının sağlıklı sonuç vermesi için ABT ve SBTÖ puanlarının normal dağılım değerlerine bakılmıştır. Normallik testi için, sınıf sayısı 35'den az olduğu için, Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır.

Tablo 7.

*Deney ve kontrol grubunun abt puanlarına ilişkin shapiro-wilk normallik testi sonuçları*

Grup	Shapiro-Wilk		
	N	İstatistik	Sig.(p)
Deney Grubu Ön Test	23	,965	,734
Deney Grubu Son Test	22	,860	,115
Kontrol Grubu Ön Test	17	,951	,480
Kontrol Grubu Son Test	17	,931	,224

Tablo 8.

*Deney ve kontrol grubunun sbtö puanlarına ilişkin shapiro-wilk normallik testi sonuçları*

Grup	Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Sig.(p)
Deney Grubu Ön Test	,954	16	,551
Deney Grubu Son Test	,968	16	,798
Kontrol Grubu Ön Test	,948	16	,456
Kontrol Grubu Son Test	,876	16	,134

Deney ve kontrol grubunun ABT ve SBTÖ puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk normallik test sonuçlarına göre karşılıklı her iki grubun da normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Testlerin normal dağılımını gördükten sonra deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı görebilmek için grup içi karşılaştırmalarda bağımlı gruplar için t-test uygulanırken, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-test uygulanmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırmada bilimsel araştırma etik ilkelerine uyulmuş ve etik kurul izinleri alınmıştır. Bu kapsamda Fırat Üniversitesi bünyesindeki Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun onayladığı 04.12.2020 tarihli 97132852/302.14.01/ sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmamıza konu olan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına ait kazanımların işlenmesinde Jigsaw IV tekniğinin kullanımın öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarına yönelik deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular, istatistiksel sonuçlar, veriler, verilerin analizi ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları ve denencelerine göre sıralanmıştır.

### Akademik Başarı Testine İlişkin Denenceler

Tablo 9.

*Deney ve kontrol gruplarına uygulanan abt ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Deney	23	15,43	5,08	1,396	38	,171
Kontrol	17	17,47	3,71			

Tablo 9’da kontrol grubunun toplam sıralar ortalamasıyla ( $\bar{x}=15,43$ ), deney grubunun toplam sıralar ortalamasının ( $\bar{x}=17,47$ ) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca grupların birbirine denk olduğu ( $t=1,396$ ,  $p=,171$ ) bulunan farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10.

*Deney ve kontrol gruplarına uygulanan abt son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Deney	22	22,59	2,15	4,118	37	,000
Kontrol	17	18,41	4,09			

Tablo 10’a göre Jigsaw grubu ortalamasının ( $\bar{x}=22,59$ ) mevcut eğitim uygulanan grubun ortalamasından ( $\bar{x}=18,41$ ) fazla olduğu ve puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ( $t=4,118$ ,  $p=,000$ ). Bu veriler, deney grubuna uygulanan Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin başarılarını artırmada olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 11.

*Deney grubunun abt ön test ve son test puanlarına yönelik t-testi ( paired samples t- test ) sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Ön Test	22	15,40	5,20	-7,051	21	,000
Son Test	22	22,59	2,15			

Tablo 11’de grubun aritmetik ortalaması 15,40 olarak bulunmuştur. Deney grubuna Jigsaw IV tekniğine uygun çalışma yapıldıktan sonra aynı öğrenme alanına ait ABT tekrar yapılmıştır. Son test sonuçlarına göre grubun aritmetik ortalaması 22,59 olarak tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulanan ABT puanları kıyaslandığında aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ( $t=-7,051$ ,  $p=,000$ ). Elde edilen değerler Jigsaw IV tekniğinin deney grubunun akademik başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 12.

*Kontrol grubunun abt ön test ve son test puanlarına yönelik t-testi ( paired samples t-test ) sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Ön Test	17	17,47	3,71	-1,487	16	,156
Son Test	17	18,41	4,09			

Tablo 12’deki ön test sonuçlarına göre grubun aritmetik ortalaması 17,47 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna mevcut öğretim programında yer alan yöntemlerle öğretim yapıldıktan sonra aynı öğrenme

alanına ait ABT tekrar yapılmıştır. Test sonuçlarında grubun aritmetik ortalamasının 18,41 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubuna uygulanan ABT puanları anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ( $t=-1,487$ ,  $p=,156$ ). Elde edilen değerler, gruba uygulanan yöntemin akademik başarıyı artırma konusunda çok fazla etkili olmadığını desteklemektedir.

### Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğine İlişkin Denenceler

Tablo 13.

*Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sbtö ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Deney	23	115,26	8,48	1,476	38	,148
Kontrol	17	109,17	17,19			

Tablo 13 incelendiğinde deney grubu Sosyal Bilgiler tutum ölçeği puan ortalamasıyla ( $\bar{x}=115,26$ ) kontrol grubu ortalaması ( $\bar{x}=109,17$ ) benzerlik göstermektedir. Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinin ön test olarak uygulandığı kontrol ve deney grup puanları arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p=,148$ ,  $p>,05$ ).

Tablo 14.

*Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sbtö son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Deney	22	123,72	8,32	4,406	37	,000
Kontrol	17	105,58	16,88			

Tablo 14'deki son test verilerine göre deney grubunun Sosyal Bilgiler tutum ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=123,72$ ) diğer gruba göre ( $\bar{x}=105,58$ ) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Her iki grubun son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür ( $t=4,406$ ,  $p=,000$ ). Bu veriler, deney grubuna uygulanan Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Tablo 15.

*Deney grubunun sbtö ön test ve son test puanlarına yönelik t-testi ( paired samples t- test ) sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Deney Ön Test	22	114,86	8,45	-3,970	21	,001
Deney Son Test	22	123,72	8,32			

Tablo 15'e göre grubun aritmetik ortalaması 114,86 olarak tespit edilmiştir. Deney grubuna, Jigsaw IV tekniğine uygun çalışma yapıldıktan sonra, Sosyal Bilgiler tutum ölçeği tekrar yapılmıştır. Test verilerinde grubun aritmetik ortalaması 123,72 olarak bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan SBTÖ puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür ( $t=-3,970$ ,  $p=,001$ ). Bu veriler Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 16.

*Kontrol grubunun sbtö ön test ve son test puanlarına yönelik t-testi ( paired samples t- test ) sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Kontrol Ön Test	17	109,17	17,19	1,052	16	,308
Kontrol Son Test	17	105,58	16,88			

Tablo 16'da kontrol grubuna uygulanan SBTÖ ön test ve son test verileri yer almaktadır. Elde edilen verilere göre grubun aritmetik ortalaması 109,17 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna mevcut öğretim programında yer alan yöntemlerle öğretim yapıldıktan sonra Sosyal Bilgiler tutum ölçeği tekrar yapılmıştır. Test verilerinde grubun aritmetik ortalamasının 105,58 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubuna uygulanan

SBTÖ puanları anlamlı bir farklılığın olmadığını kontrol grubuna uygulanan yöntemin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında herhangi bir etkide bulunmadığını göstermektedir ( $t=1,052$ ,  $p=,308$ ).

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

21. yüzyıl becerilerine sahip olan bireyin; ait olmuş olduğu topluma uyum sağlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim kurma, işbirliği yapma, medya okuryazarlığı, kendini yönetme gibi niteliklere sahip olması kolay olacaktır. Yaşadığı toplumla uyum içinde olan birey bu becerilere sahip olduğu ve yeteneklerini doğru kullanabildiği ölçüde kendini gerçekleştirecek ve dünya medeniyetine katkı sağlayabilecektir. Sosyal Bilgiler öğretiminin gerçek yaşamı konu alması, evrensel değerleri benimseyen, çağa ayak uyduran bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi bireyin çağdaş becerilere sahip olmasını ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde yenilikçi metotların kullanılması öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına ve iletişim becerilerine olumlu etki etmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme çağdaş eğitim anlayışının en önemli metotlarından biridir. Bu yöntem, öğrencilere yeteneklerini daha iyi kullanabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri ortam sağlamaktadır. İşbirliğine dayalı eğitim öğretim tekniklerinde öğrencilerin birçok becerisinde olumlu değişimlerin olduğu tespit edilmiştir (Abed, Sameer, Kasim, & Othman, 2020; Alıcı, 2019; Batdı, 2014; Buzludağ & Yılayaz, 2012; Doğru & Ünlü, 2012; Gürbüz, Çakmak, & Derman, 2012; Halimah & Sukmayadi, 2019; Slish, 2005).

Araştırmada Jigsaw IV tekniğinin 7. sınıf seviyesi Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ve derse karşı tutum konusunda olumlu etkiye sahip olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonucunun literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla (Abed, Sameer, Kasim, & Othman, 2020; Durna, 2019; Eriba & Samuel, 2018; Ilgaz, Çalıklar, Yıldız, & Şimşek, 2018; Kuş & Karatekin, 2009; Palak, 2018; Yalman & Çiftçi, 2019; Yılar & Şimşek, 2016) örtüştüğü tespit edilmiştir. Abed, Sameer, Kasim, & Othman (2020) Jigsaw tekniğinin öğrencilerin derslerine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve ders başarılarını artırdığı yönde sonuçlara ulaşmışlardır. Alıcı (2019) Jigsaw IV tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarısında, kalıcılıkta ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkisini inceleyerek çalışmasında katılımcıların, Jigsaw tekniği ile gerçekleştirilen öğrenme sürecinde eğlendikleri, derslerine daha fazla istekle katıldıkları, grup içindeki paylaşımlarının arttığı ayrıca ders başarılarının yükseldiği, grup içinde diğer katılımcılara ders anlatmaları ve katılımcılardan ders dinlemeleri öğrenme sürecinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Durna (2019) İlköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığı jigsaw tekniğinin öğrencilerde akademik başarı, bilgilerinin kalıcılığı ve bu derse olan tutumları noktasında olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Eriba & Samuel (2018) yaptıkları çalışmada Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrendiklerini hatırlama konusunda etkili olduğu sonucuna varmıştır. Kuş & Karatekin (2009) Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan jigsaw tekniğinin geleneksel yöntemlere nazaran ders başarısını daha fazla artırdığını tespit etmiştir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisinin incelendiği bu çalışmada tespit edilen sonuçlar şöyledir:

- Geliştirilen ABT gruplara son test olarak uygulanmış ve grup puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Son test verilerine göre deney grubunun ortalaması ( $X=22,59$ ) kontrol grubunun ortalamasından ( $X=18,41$ ) fazla olduğu ve deney grubuna uygulanan Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Deney grubuna uygulanan ABT'nin sonuçlarına göre puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Jigsaw IV tekniğini uygulamaya başlamadan önce deney grubuna uygulanan ABT ön test puan ortalaması ( $X=15,40$ ) ile son test puan ortalaması ( $X=22,59$ ) arasında olumlu anlamda farklılık söz konusu olmuştur. Bu sonuçlar, deney grubuna uygulanan Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

- Dersin kazanımlarına ait ABT kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması ( $X=17,47$ ) ile son test puanlarının aritmetik ortalamasının ( $X=18,41$ ) birbirine yakın olduğu görülmüştür. Mevcut öğretim programında yer alan öğretim metotlarının uygulandığı kontrol grubunun son test puan ortalaması ön test puan ortalamasına göre bir miktar artış göstermiştir fakat bu artış anlamlı düzeyde olmamıştır.

- Öğrenme alanına ait kazanımların Jigsaw IV tekniği ve mevcut öğretim programında yer alan yöntemlerle işlenmesinde öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla SBTÖ gruplara ön test olarak



uygulanmıştır. Deneş grubunun Sosyal Bilgiler tutum ölçeği puan ortalaması (X=115,26) ile kontrol grubunun puan ortalamasının (X=109,17) benzer olduğu hesaplanmıştır. Her iki grubun da derse karşı tutumlarının benzer olduğu görölmüştür.

- Son test olarak uygulanan SBTÖ sonuçlarına göre Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deneş grubunda bulunan öğrencilerin derse karşı tutum ortalamasının (X=123,72) mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun ortalamasından (X=105,58) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarına Jigsaw IV tekniğinin olumlu etkide bulunduğu fakat mevcut öğretim programında yer alan öğretim ve etkinlik uygulamalarının derse karşı herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Deneş grubuna uygulanan SBTÖ test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı olarak değerlendirilmiştir. SBTÖ ön test puan ortalamasının (X=114,86) son test puan ortalamasından (X=123,72) düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

- Çalışmada kontrol grubunun ön test puan ortalamasının (X=109,17) son test puan ortalamasından (X=105,58) yüksek olduğu ve puan farklılığının anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu veriler mevcut öğretim programında yer alan yöntemlerin derse karşı tutum konusunda herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Jigsaw IV tekniği öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve derse karşı tutumlarında olumlu etkiye sahip olduğu görölmektedir. Mevcut öğretim programında yer alan öğretim yöntemlerinin ise öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırmadığı ve derse karşı tutumlarına da herhangi bir etkide bulunmadığı tespit edilmiştir. Jigsaw tekniğinin, aşamalarına uygun şekilde uygulanmasıyla Sosyal Bilgiler öğretimindeki diğer konularda da öğrencilerin akademik başarısına, iletişim becerilerine, derse karşı tutumuna olumlu anlamda etki edeceği düşünölmektedir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre bazı öneriler şu şekilde sunulabilir:

Jigsaw IV tekniği Sosyal Bilgiler öğretiminde yer alan diğer öğrenme alanlarına ait kazanımların aktarılmasında tercih edilebilir. İşlenecek kazanımların Jigsaw IV tekniğine uygun şekilde planlanıp öğrenciye aktarılması tekniğin etki derecesini artırabilir. Çalışmaya başlamadan önce Jigsaw IV tekniğin uygulanış biçimini gruplara anlatmak öğrencilerin motivasyonunu olumlu şekilde etkileyebilir. Jigsaw IV tekniği ile diğer yenilikçi öğrenme yöntemlerine ait tekniklerin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar artırılabilir. Jigsaw IV tekniği diğer eğitim kademelerinde ve derslerde de etkili bir şekilde kullanılabilir. Uzman gruplara kazanımlara ilişkin konular dağıtılırken öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamak için ilgi alanlarına göre konuları seçmeleri sağlanabilir. Tekniğin tüm aşamalarında öğrencilere rehberlik edilmesi uygulamayı daha etkili hale getirebilir. Öğretmenlerin, tekniğin daha verimli kullanılabilmesi amacıyla, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerini uygulama biçimlerine dair hizmet içi eğitim programlarına yönlendirilmesi sağlanabilir. İşbirliğine dayalı öğrenme her ne kadar yüz yüze eğitimler için kullanılsa da uzaktan eğitim sürecinde de çeşitli platformlar aracılığıyla amacına uygun bir şekilde kullanılabilir. Sosyal Bilgiler öğretiminde Jigsaw IV tekniğinin etkisi ile ilgili nicel ve nitel araştırmalar çoğaltılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abed, A. Z., Sameer, S. A., Kasim, M. A., & Othman, A. T. (2020). Predicting effect implementing the jigsaw strategy on the academic achievement of students in mathematics classes. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(1), em0558.
- Alicı, B. (2019). *Jigsaw IV tekniğinin fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Amedu, O. I., & Gudi, K. C. (2017). Attitude of students towards cooperative learning in some selected secondary schools in nasarawa state. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 29-34.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in oecd countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing.
- Arslan, A. (2011). Ayrılıp birleşme IV tekniğinin erişkiye, öz yeterlilik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 369-385.

- Arslan, A. (2012). Sözcük türleri öğretiminde jigsaw tekniğinin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(32), 157-168.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 41-61.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Baş, K. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikçi yönteminin yedinci sınıf öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Batdı, V. (2014). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 1(58), 699-714.
- Baydar, A., & Şimşek, U. (2017). Jigsaw ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ve akademik başarılarına etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(8), 83-104. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12079> (Erişim Tarihi:10/07/2021).
- Bulut, B. (2019). The impact of peer instruction on academic achievements and creative thinking skills of college students. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 503-512.
- Buzludağ, P., & Yılayaz, Ö. (2012). 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "canlılarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinin işbirlikli öğrenmeyle (jigsaw tekniği) öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 109-117.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Colosi, J. C., & Zales, C. R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab courses. *BioScience*, 48(2), 118-124.
- Çalık, A. V. (2017). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin 7. sınıf dörtgenler konusunda etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Çubukçu, Z. (2012). İşbirlikli öğrenme, B. Oral içinde, *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 527-539), Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, A., Uçar, S., & Şimşek, Ü. (2015). Jigsaw tekniğinin 6.sınıf fen ve teknoloji dersi "yer kabuğu nelerden oluşur?" ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 416-432.
- Doğru, E. Y. (2012). *Matematik öğretiminde kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin özyeterlilik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Doğru, M., & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2018). 7. sınıf türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının öğrencilerin tutum, erişimi, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 17(2), 959-983.
- Durna, İ. H. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde jigsaw tekniği kullanımının öğrenci başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine dayalı öğrenme, Ö. Demirel içinde, *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 93-109), Ankara: Pegem Akademi.
- Engin, A. O. (2018). Öğretim yöntemleri, M. N. Gömlüksiz içinde, *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 101-140), Ankara: Asos.
- Erdemir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Eriba, P. J., & Samuel, R. I. (2018). Effect of stad and jigsaw IV cooperative learning strategies on students' interest and achievement in basic science. *Case Study International Journal*, 7(4), 6-14.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5. baskı). Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Gökalp, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N., & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 1(47), 393-421.

- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139-148.
- Gürbüz, H., Çakmak, M., & Derman, M. (2012). Çevre eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 1-11.
- Gürbüz, N., Şimşek, U., & Berber, K. (2015). İşbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 19-27.
- Halimah, L., & Sukmayadi, V. (2019). The role of “jigsaw” method in enhancing indonesian prospective teachers’ pedagogical knowledge and communication skill. *International Journal of Instruction*, 12(2), 289-304.
- Holliday, D. C. (2002). *Jigsaw IV: using student. teacher concerns to improve jigsaw III*. (ERIC doküman no: ED465687). Eric Digest.
- Ilgaz, S., Çalıklar, Ş., Yıldız, E., & Şimşek, U. (2018). Jigsaw ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenim yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine etkisi ve yöntem ile ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 307-322.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*, ASHE-ERIC Higher Education Report No.4. Washington: The George Washington University.
- Kılıç, M. A., Doğan, A., & Şimşek, Ü. (2016). Jigsaw yönteminin maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1357-1379. <https://doi.org/10.17556/jef.31750> (Erişim Tarihi:15/18/2021).
- Kılınç, A. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin (jigsaw tekniği) asitler ve bazlar konusunda öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuş, Z., & Karatekin, K. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589-604.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Olukayode, A. P., & Salako, E. T. (2014). Effect of jigsaw technique and gender on students' attitude to ethnic integration and sustainable development in nigeria. *World journal of education*, 4(3), 46-52.
- Öntaş, T. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım ile dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisi arasındaki fark. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 43-51.
- Özçelik, A. (2007). *İş birliğine dayalı öğrenmenin fen bilgisi dersinde başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilgi*, 1(35), 105-131.
- Palak, T. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pisa-Schock. (2002). *Nach dem pladoyer für eine bildungsreform pisa schock (Hrsg: Peter Müller, Hoffmann Und Campe Verlag Gmbh)*. Hamburg.
- Sağlam, H. İ., & Bilgili, A. S. (2006). Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretimine yansımalar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(14), 271-285.
- Sarıkaya, M., Güven, E., Göksu, V., & Aka, E. İ. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 9(1), 413-423.
- Sligh, D. F. (2005). Assessment of the use of the jigsaw method and active learning in non- majors. *Introductory Biology Bioscene*, 31(4), 4-10.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, S. Ş. (2011). *İşbirliğine dayalı öğretim tekniklerinden birleştirme (jigsaw II) tekniği ile takım-oyunturnuva (tot) tekniklerinin ortaöğretim coğrafya dersinde dış kuvvetler konusunda başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü., & Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması III: işbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 414-430.

- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tabiolo, J. L., & Rogayan, D. J. (2019). Enhancing students' science achievement through jigsaw II strategy. *Indonesian Society for Science Educator*, 3(1), 29-35.
- Taşpınar, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Tural, A. (2015). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen sosyal bilgiler dersi öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 29-40.
- Ünal, Ç., & Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5.sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Webb, N. (1980). An analysis of group interaction and mathematical errors in. *British Journal of Educational Psychology*, 50(3), 226-276.
- Yager, R. E. (1991). "The constructivist learning model: towards real reform in ger, r., "the constructivist learning model: towards real reform in. *The Science Teacher*, 58(6), 52-57.
- Yalman, E., & Çiftçi, B. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde birleştirme II tekniğinin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 31-50.
- Yılar, M. B., & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde jigsaw, grup araştırması ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin demokratik tutum üzerindeki etkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 172-183.
- Zarrillo, J. J. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretimi, B. Tay ve S. B. Demir içinde, *İş birlikli öğrenme* (s. 123-136), Ankara: Anı.

## İŞSİZ KADIN ÖĞRETMENLER: NEO LİBERAL DÖNEMDE İŞSİZLİKLE BAŞ ETME DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

### UNEMPLOYED FEMALE TEACHERS: EXAMINATION OF THE EXPERIENCES OF COATING WITH UNEMPLOYMENT IN THE NEO-LİBERAL PERIOD

Figan ŞAHİN GÖK<sup>1</sup>, Zafer KİRAZ<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışma, ataması yapılmayan ve herhangi bir işte çalışmayan eğitim fakültesi mezunu kadın öğretmenlerin işsizlikle nasıl baş ettiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Olgubilim deseni kullanılan araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinden “görüşme tekniği” kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile ulaşılan, 2020-2021 yılında Tokat ilinde yaşayan ve eğitim fakültesi mezunu olup ataması yapılmayan ve görüşmenin yapıldığı zaman diliminde herhangi bir kamu ya da özel kurumda çalışmayan 26 işsiz kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, işsiz kadın öğretmenlerin, işsizliğin getirdiği olumsuzluklarla baş edebilmek amacıyla bilinçdışı savunma davranışı ve duygu odaklı savunma davranışına başvurdukları tespit edilmiştir. Görüşmecilerin bazıları işsiz kaldıkları süre içerisinde olumsuz duygulara kapıldıkları bu olumsuz duygulardan biri hayatlarını tehdit eden intihar duygusu olduğu görülmüştür. Bu duygu ile baş edebilmek için ise “dini başa çıkma”yı savunma yöntemi olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**ABSTRACT:** This study aims to reveal how faculty of education graduate female teachers who are not assigned and do not work in any job cope with unemployment. In the research using phenomenology design, "interview technique", one of the qualitative data collection methods, was used. The study group consists of 26 unemployed female teachers, who were reached by purposive sampling method, living in Tokat in 2020-2021, graduated from the faculty of education, were not assigned and were not working in any public or private institution at the time of the interview. The data obtained from the interviews were evaluated using descriptive analysis and content analysis, which are qualitative data analysis techniques. According to the results obtained from the research, it was concluded that unemployed female teachers resorted to unconscious defensive behavior and emotion-focused defensive behavior in order to cope with the negativities brought by unemployment. It was also concluded that some of the interviewees got negative feelings during their unemployment and one of these negative feelings was suicide that threatened their lives. They used religious coping as a defensive method to cope with the feeling of suicide.

**Anahtar sözcükler:** İşsiz kadın öğretmen, Baş etme yöntemi, Atama bekleyen kadın, Psikoloji, Deneyimlerin incelenmesi.

**Keywords:** Unemployed female teacher, Coping method, Woman waiting for appointment, Psychology, Analysis of experiences

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Şahin Gök, F. ve Kiraz, Z. (2023). İşsiz kadın öğretmenler: neo liberal dönemde işsizlikle baş etme deneyimlerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-78

#### **Cite this article as:**

Şahin Gök, F. & Kiraz, Z. (2023). Unemployed female teachers: examination of the experiences of coating with unemployment in the neo-liberal period. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 55-78

\* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde kabul edilen yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>1</sup> Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat/Türkiye, sahingok60@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3702-9184

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat/Türkiye, zafer.kiraz@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5431-5049

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Unemployment, which existed with industrialization and gained strategic importance in the neoliberal period, has become a common problem of countries after the 1970s. There are a number of factors in the formation of unemployment. These factors show themselves as the education level of the individuals and the discriminatory attitudes applied by the society. Young people are at the forefront of the groups affected by unemployment. Young people choose to increase their human capital by turning to education in order to find job opportunities. However, education cannot solve the unemployment problem.

Unemployment is a general problem for all groups such as young, old, educated and uneducated, men and women. However, although they constitute half of the world's population, women are more affected by the unemployment phenomenon. Another problem faced by women in business life is the classification of jobs as women's jobs and men's jobs.

Women are directed to some professions that are classified as women's work in the society they live in. Teaching profession is one of these professions. Even if women prefer jobs based on social norms, they constitute the group most affected by unemployment and have to struggle with the problems created by unemployment.

Education, which is seen as a step towards emancipation for women, and the working conditions obtained as a result of education, do not offer job opportunities as expected. Unappointed female teachers are faced with individual and social problems caused by unemployment.

It is seen that the unemployed individuals are negatively affected by unemployment both physically and psychologically. However, the individual is trying to survive, and during this work, she/he develops some coping methods in order to get rid of the negative effects of unemployment.

There are multiple approaches to coping with the problems caused by unemployment. The first of these is the defense mechanisms that individuals develop unconsciously and determined by Freud. The second method is the "problem-focused" and "emotion-focused" coping methods introduced by Lazarus and Folkman in 1984. The third method used by individuals in coping is the "religious coping" method.

This research aims to reveal how female teachers graduated from education faculty who are not assigned and do not work in any job cope with unemployment.

### Method

The research was created with the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, and the interview technique was applied. Since the purpose of the research is to reveal the experienced events and the emotions felt, the phenomenology design was chosen as a qualitative research method.

The study group of the research consists of female teachers who live in Tokat in 2020-2021, graduated from the faculty of education, were not appointed, and did not work in any public or private institution at the time of the interview. Judgmental (purposive) sampling and easily accessible case sampling method were used in the selection of the study group.

In the research, semi-structured interview technique, which is one of the types of interview technique, was used. In the study, the preparation process of the interview questions was carried out in the form of preparing the questions, testing the questions, arranging the interview and conducting the interview.

### Findings

According to the findings obtained from the research, it is seen that the differences between the emotions that the participants express their feelings are affected by the family structure of the participants, the economic status of their families, whether the unemployed female teachers graduated from a field that is accepted in the market, and the length of time they were unemployed while waiting

for an assignment. In addition, the majority of the interviewees state that they receive negative reactions from their social circles. Most of the interviewees, who stated that they received negative reactions, started to behave indifferently in the face of the reactions they received, and they resorted to defensive behaviors to protect their psychology by avoiding the environment they are in or from the people they would just meet, fearing that they would receive negative comments about their unemployment.

## Discussion and Conclusion

The place of women in business and working life is shaped by the value judgments of the period they live in and the society they live in. Women are directed to professions that are seen as the continuation of the concepts attributed to them by the society, such as the mother responsible for the care of the child, the spouse responsible for the housework, and so on. The fact that the number of women who prefer the teaching profession is much higher than the number of men according to YÖK data supports this situation.

Women graduating from education faculties face a qualifying exam called KPSS. When they cannot enter a certain ranking according to the results of this exam, they face the problem of not being appointed and being unemployed due to the high number of reserve workforce. With the decrease in investments in education within the scope of neoliberal policies, the emergence of teacher unemployment and its rapid increase over time create a situation that negatively affects the psychology of individuals. At the beginning of this negative situation is the loss of self-confidence. It is seen that there are female teachers who think about suicide as an effect of loss of self-confidence.

It has been stated in many studies that unemployment causes trauma and stress in the lives of individuals (Akın, 2018; Güler, 2005; Kiraz, 2014; Kurt, 2005). It is seen that the interviewees, who had problems due to the trauma and stress brought on by unemployment, took refuge in a number of defense mechanisms in order to get rid of these negativities.

Women, who have already faced an element of pressure by turning to teaching with the imposition of gender norms of the society, and then become unemployed due to the effect of neoliberal policies, and their psychology deteriorated, also face pressure from the environment. It can be said that unemployed female teachers have to struggle with psychological problems as well as economic problems caused by unemployment.

## GİRİŞ

İnsanlığın yaşamında büyük bir değişime neden olan Endüstri Devrimi sanayi kapitalizminin de başlangıcını oluşturmaktadır (Güran, 1990). Pahalı iş makinelerine yatırım yapmak, sanayi kapitalizmi için önemliydi. Çünkü teknoloji sürekli bir değişim halindeydi. Söz konusu durum sermayeye bağlı olması nedeniyle işveren sınıfını oluşturmuştur (Küçükkalay, 1997; Mahiroğulları, 2005). Bu dönemde ekonomik yapının düzenliğini oluşturan “daha fazla kâr etme” düşüncesiyle düşük maliyetle yapılan üretimin yüksek kârla satılması amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak üretimde kullanılan işçiler düşük ücretle çalıştırılmıştır (Gençoğlu, 2012; Mahiroğulları, 2005).

1939 yılı sonrasında istihdam öncelikli Keynesyen ekonomik politikalar uygulanmıştır (Akçoraoğlu, 2017). Bu dönemde sosyal devlet anlayışı gelişmiştir. Aynı zamanda dünya ekonomisinde meydana gelen büyüme oranlarının yüksek olması sayesinde kapitalizmin altın çağı olarak değerlendirilmiştir (Gümüş, 2018; Sapancalı, 2001).

1970'lere gelindiğinde ise ekonomide devletin toplumdan ve ekonomiden elini çektiği neoliberal politikalar etkili olmuştur (Harvey, 2007; Sapancalı, 2001). Bütün dünyayı etkisi altına alan neoliberal politikalar Türkiye'yi de etkilemiştir (Mumyalmaz, 2019). Bu politikalarla büyümenin kaynağı olarak özel sektör gösterilmiş, sosyal politikalardan uzaklaşmış ve bunun yerine insanların çalışarak kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır (Demir, Turan ve Özari, 2016).

Neoliberal politikaların özellikleri: piyasanın hâkim rolü, devletin toplumsal hizmetlerde eğitimden, sağlıktan, yoksul ve işsizlere sağlanan yardımlara ayrılan kaynakların kısılması, iş güvenliği başta olmak üzere kârı azaltan bütün düzenlemelerin ortadan kaldırılması, emeğin güvencesizleştirilmesi, özelleştirmenin hızlandırılması, toplumda görev almanın sorumluluğunun bireylere yüklenerek sorunlardan bireylerin mesul görülmesi olarak sıralayabiliriz (Şahin, 2010). Bu

politikalarla beslenen işsizlik, salgın gibi bütün dünyaya yayılmış ve bütün ülkeleri etkilemiştir (Özçelik, 2013).

Sanayileşmeyle var olan ve neoliberal dönemde stratejik önem kazanan işsizlik, Türk Dil Kurumuna (TDK) göre “işsiz kalma, iş bulamama durumu” olarak tanımlanmaktadır. İşsizlik, 1970’li yıllardan sonra bütün ülkelerde artmaya başlamış ve ülkelerin ortak sorunu haline gelmiştir (Bilgin, 2003).

İşsizliğin oluşmasına etki eden etkenler bulunmaktadır. Bunların başında bireylerin aldıkları eğitim düzeyi gelmektedir (Kiraz, 2014). Eğitimin dışında bireylerin yaşadığı toplumda uygulanan ayrımcı tutumlar da işsizlik olgusunu etkilemektedir. Toplumun yapısına göre; siyahlar beyazlara (Bilgin, 2003), kadınlar erkeklere göre (Kavak, 1997) dezavantajlı olabilmektedirler. İşsizlik her kesimi etkilemekle birlikte, gençler işsizlikten en fazla etkilenen grupta bulunmaktadır (Altınsoy, 2020; Kayalı, 2015; Yavuzaslan ve Dağlıoğlu, 2019).

Genç işsizliği, ülkeler açısından çözülmesi gereken bir sorundur. Yanbaşlı’ya (2014) göre, genç nüfusa sahip ülkelerde eğitim harcamaları fazla olmaktadır. Çünkü işsizlikten kurtulmak amacıyla eğitime yönelen ve beşerî sermayelerini artıran gençler; doktorluk, öğretmenlik gibi profesyonel mesleklere yönelmişlerdir (Karabulut, 2016). Ancak üniversite eğitimi almak işsizlik sorununu ortadan kaldıramamaktadır (Kırcı, 2017).

İşil’a (1990) göre bütün ülkeleri etkileyen işsizlik sorunu, Türkiye’yi de etkilemekte ve üniversite mezunlarını da işsizlikle karşı karşıya bırakmaktadır. Üniversite mezunlarının artan işsizlik sorunu, doğal olarak öğretmenlik mesleğini de etkilemektedir.

Üniversite mezunu işsizlerin oluşturduğu çoğunluk içerisindeki en büyük pay öğretmenlere aittir. İyi bir meslek sahibi olmak amacıyla üniversite eğitimi alan öğretmenler, eğitimin kendilerine sağladığı iş olanaklarına ulaşamamaktadırlar (Kiraz ve Kurul, 2018). Atama bekledikleri süre zarfında da işsizliğin arttığı bireysel ve sosyal baskılarla mücadele etmek durumunda kalmaktadırlar (Adak, 2010).

İşsizlik bütün gruplar için genel bir sorundur. Ancak dünya nüfusunun yarısını oluşturmalarına rağmen kadınlar, işsizlik olgusundan daha fazla etkilenmektedir. Hatta gelişmiş ülkelerin işsizlik raporlarına göre kadın işsizlik oranları erkek işsizlik oranlarından daha fazladır (Kavak, 1997). Oysa kadınların iş hayatına girmesi ülke ekonomisi ve kalkınmışlık düzeyi için önemlidir. Ancak ülkelerin büyük bir kısmında işler kadın işi ve erkek işi olarak sınıflandırılmıştır (Fidan, İşçi ve Yılmaz, 2006). Bu da göstermektedir ki kadınların iş piyasasındaki istihdam koşulları ve sayıları ekonomik koşulların yanında toplum yapılarından da etkilenmektedir (Güdek- Gölçek, 2019).

Kadınlar, toplum içerisinde kadın mesleği olarak kabul gören ve kadınların yoğun bir şekilde yer aldıkları meslek gruplarına (öğretmenlik, hemşirelik, bakıcılık vb.) yönlendirilmişlerdir (Demirbilek, 2007; Fidan, İşçi ve Yılmaz, 2006; Gökçaya, 2011; Şahin, 2007). Öğretmenlik mesleği de, kadınların toplumsal cinsiyet rolleri ile uyumlu görülen “çocuk bakımı ve eğitimi” içermesi, öğretmenliğin çalışma koşulları nedeniyle kadınların görevleri olarak görülen “ev işi ve çocuk bakımına” engel olmayacağı düşüncesi ile dünyanın önemli bir kısmında “kadın mesleği” olarak görülmektedir (Ünal, 2008). Bu sebeple öğretmenlik, kadınlar için en çok tercih edilen meslekler arasına girmektedir (Gökcan, 2018; Öztürk, 2015; Polat, 2010; Şahin, 2007). 2013- 2021 yılları arasında eğitim fakültesi mezun sayıları incelenmiştir. Bu veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Eğitim bilimleri fakültesi, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerin öğretmenlik alanlarından mezun olanların sayısı*

Eğitim Dönemi	Mezun Sayıları		
	Erkek	Kadın	Toplam
2012-2013	25 380	40 023	65 403
2013-2014	25 931	40 247	66 178
2014-2015	24 897	42 563	67 460
2015-2016	19 805	35 938	55 743
2016-2017	19 054	36 868	55 922
2017-2018	16 986	36 875	53 861
2018-2019	17 879	35 516	53 395
2019-2020	20 780	34 091	54 871
2020-2021	17 021	32 221	49 242

Kaynak: istatistik.yok.gov.tr adresinden derlenmiştir.



Tablo 1 incelendiğinde, kadın mezun sayılarının erkek mezun sayılarının neredeyse iki katı olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim alanına kadınların erkeklerden çok yönlendirildiğini düşündürmektedir.

İşsizliğin oluşmasına etki eden etkenlerin başında bireylerin aldıkları eğitim düzeyi gelmektedir (Kiraz, 2014). Kulaksız ve Doğanay (2019)'da, 2018 yılında yükseköğretim mezunu genç işsizler arasında eğitim alanında işsiz kalan erkek oranını %6,7; kadın oranını %16,5 olarak tespit etmişlerdir. Görülmektedir ki alınan eğitim işsizliği ortadan kaldırmakta tek başına yeterli değildir. Oysa işgücüne katılım ekonomik güçlenmede önemli bir etkidir. İşgücü piyasalarında kadınların karşılaştığı engeller ve yaşanan cinsiyet eşitsizlikleri kadınları zor şartlar altında yaşamak durumunda bırakmaktadır (Bakkal ve Erdoğan, 2017). Bu durumun ortadan kalkması için On birinci Kalkınma Planı'nda (2019-2023) istihdamın artırılması temel amaç olarak gösterilirken kadın ve gençlerden özel politika gerektiren gruplar içerisinde olduğu vurgulanmıştır (m. 564). Madde 599'da ise kadınlara yönelik her türlü ayrımcılığı önlemek ve kadınların toplumsal hayatın tüm alanlarında hak, fırsat ve imkânlardan eşit biçimde yararlanmalarını ve güçlenmelerini sağlamak temel amaç olarak gösterilmiştir. Buna rağmen kadınların, kadın işleri olarak görülen belirli işlere yönlendirilmeleri devam etmektedir. Bu durum onların uzmanlık ve meslek seçimlerini kısıtlayabilmektedir (Kuvvetli Yavaş, 2021). Dolayısıyla kadın mesleği olarak görülmeye devam eden öğretmenlik mesleği, kadınların tercih edeceği mesleklerden biri olarak görülmektedir.

Kadınlar toplumsal normlara yönelik işlere yönelseler dahi işsizlikten en çok etkilenen grubu oluşturmakta ve işsizliğin yarattığı sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Kadınlar için özgürleşmenin bir adımı olarak görülen eğitim ve eğitim sonucunda elde edilen çalışma koşulları, beklenildiği gibi iş imkânlarını sunamamaktadır (Yılmaz, 2018). Atanamayan kadın öğretmenler, işsizliğin ortaya çıkardığı bireysel ve sosyal sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Adak, 2010).

### **İşsizliğin Olumsuz Etkileri ve Bu Olumsuzluklarla Başetme Yöntemleri**

İşsizliğin, bireyleri hem fiziksel hem psikolojik olarak olumsuz etkilediği görülmektedir (Kayalı, 2015). Kıcıır (2017) çalışmasında bu sorunları depresyon, öfke, umutsuzluk duygularıyla, kaygı semptomları, psikosomatik semptomlar, intihar riski ve alkol madde kullanımı olarak tespit etmiştir. İşsiz kalan kadın öğretmenler de benzer sorunlar yaşamakta ve bu çevrecede varlığını devam ettirmeye çalışmaktadır, bu çalışma esnasında işsizliğin olumsuz etkilerinden kurtulabilmek amacıyla birtakım baş etme yöntemleri geliştirmektedir (Ütücü, 2013).

İşsizliğin meydana getirdiği sorunlarla baş etmede birden çok yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bireylerin farkında olmadan geliştirdikleri ve Freud tarafından belirlenen savunma mekanizmalarıdır. Bilinçdışı savunma mekanizmalarından başlıcaları: hayal kurma, bastırma, telafi etme, mantığa bürünme, polyannacılık, özdeşleşme, yansıtma, karşı tepki geliştirme, gerileme, yer değiştirme ve yüceltme yaklaşımlarıdır (Baltaş ve Baltaş, 1999, s. 31; MEB, 2014).

İkinci yöntem, Lazarus ve Folkman'ın 1984'te ortaya koyduğu "sorun/problem odaklı" ve "duygu odaklı" baş etme yöntemleridir. Sorun odaklı baş etme yöntemleri ile birey sorunu çözmeye odaklanırken duygu odaklı baş etme yönteminde hissettiği olumsuz duygulardan kurtulmaya odaklanır (Abanoz, 2020).

Bireylerin baş etme de kullandığı üçüncü yöntem ise "dinî baş etme" yöntemidir. Hayatın zorlukları ile karşı karşıya kalan bireyler, inandıkları dini yaşadıkları zorluklar karşısında sığınak olarak görebilmekte ve o an içerisinde hissettikleri çaresizlik, korku, kaygı gibi duygulardan dinî inançların söylem ve telkinlerini kullanarak sorunlarıyla baş etmeye çalışmaktadırlar (Eryücel, 2013; Karakaş ve Koç, 2014).

Bireyler işsizlik nedeniyle psikolojik sorunlar yaşamakta, ruh sağlığını koruyabilmek adına bir takım sorun çözme yöntemlerini kullanarak yaşadıkları stresin olumsuz etkilerinden korunmaya çalışmaktadırlar. Gerek ulusal gerekse uluslararası politikalar nedeniyle toplum içerisinde eşitsiz koşullardan en fazla etkilenen kadınlar (Demirgöz Bal, 2014), toplumda olmaları gereken konumdan ve kamu ile kuracağı dayanışmadan yoksun kalma sorunu ile karşılaşmaktadırlar (Adak, 2010).

Bu araştırma, ataması yapılmayan ve herhangi bir işte çalışmayan eğitim fakültesi mezunu kadın öğretmenlerin işsizlikle nasıl baş ettiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile desenmiş veriler görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın amacı işsizlik nedeniyle yaşanan olayları ve hissedilen duyguları ortaya koymak olduğundan nitel araştırma yöntemi olarak olgu bilim deseni seçilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında temel veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Çalışma grubunun seçiminde yargısal (amaçlı) örneklem ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bundan dolayı amaçlı örneklem için 2020-2021 yılında Tokat ilinde yaşayan ve eğitim fakültesi mezunu olup ataması yapılmayan, görüşmenin yapıldığı zaman diliminde herhangi bir kamu veya özel kurumda çalışmayan kadın öğretmenler seçilmiştir. Aynı zamanda Tokat'ta yaşayan işsiz öğretmenlere araştırmacı kolay ve masrafsız ulaşabildiği için seçilmiştir. Kurt'a (2013) göre örnekleme oluşturan çalışma grubu; araştırmacının, araştırma problemine cevap bulacağına inandığı kişilerden oluşmaktadır. "Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018)." Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise, çalışmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir. Kolay örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Kurt, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, görüşme tekniğinin türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı sormayı planladığı soruları önceden hazırlar. Ancak araştırmacı görüşmenin akışına göre yeni sorular sorarak katılımcıların yanıtlarının detaylanmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ataması yapılmayan, işsiz, 26 kadın öğretmenle yapılan görüşmelerin ses kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve bilgisayar ortamında görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Ataması yapılmayan işsiz kadın öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Görüşme sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiş ve çalışmanın amacına yanıt olacak şekilde çözümlenmiştir. Çözümlenme yapılırken ataması yapılmayan işsiz kadın öğretmenlerin alıntılarında sık sık yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılırken katılımcılar K1, K2, K3.... şeklinde kodlanmıştır.

## BULGULAR

### Görüşme Yapılan İşsiz Kadın Öğretmenlere Ait Demografik Bulgular

İşsiz kadın öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Mezun olunan üniversiteye göre dağılımları*

Üniversiteler	Bölüm	Mezuniyet		
		Yılı	Yaş	Sayı
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2012	31	1
Balıkesir Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2016	28	1
Cumhuriyet Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2017	25	2
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2017	26	
Giresun Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	2020	23	1
İnönü Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2019	22	2
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2014	30	
Karadeniz Teknik Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2019	24	1
Marmara Üniversitesi	Müzik Öğretmenliği	2015	28	1
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2011	31	1
Sakarya Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.	2019	23	1
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	2018	24	
	Türkçe Öğretmenliği	2016	28	
	Müzik Öğretmenliği	2018	25	
	Müzik Öğretmenliği	2018	24	
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	2019	23	
	Müzik Öğretmenliği	2018	24	
	Sınıf Öğretmenliği	2018	25	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2017	27	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2019	24	
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.	2019	24	14
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.	2019	24	
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.	2019	23	
	Resim İş Öğretmenliği	2011	33	
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	2017	26	
	Kimya Öğretmenliği	2013	30	
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Kimya Öğretmenliği	2013	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların 11 farklı üniversiteden mezun oldukları görülmüştür. Katılımcıların 14'ünün yaşadıkları şehirde bulunan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nden mezun olduğu görülmüştür. Bu 14 katılımcının kendi yaşadıkları şehirdeki üniversiteye gitmenin birçok nedeni olabilir. Bu nedenlerden biri geleneksel muhafazakâr aile yapısı nedeniyle ve kadın olmalarından dolayı kendi yaşadıkları şehirde üniversite okumayı tercih ettikleri ya da aileleri tarafından tercih ettirildikleri düşüncesini de akla getirmektedir.

Katılımcıların destek aldıkları kişilerin (anne, baba, kardeş ve eşlerinin) mesleklerine göre dair dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3  
Katılımcıların destek aldıkları kişilerin meslek dağılımları

Meslek Grupları	Sayı			
	Anne	Baba	Kardeş	Eş
Yüksek Nitelikli Ücretli (Ortopedi Uzmanı)	-	-	-	1
Beyaz Yakalı Ücretli (Polis, Asker, Memur, Tekniker)	-	2	1	3
Niteliksiz Hizmet İşçisi (Nakliyeci, Şoför, Çağrı Merkezi)	-	2	3	-
Mavi Yakalı İşçi	3	4	1	-
Çiftçi	2	2	-	-
Esnaf	-	4	-	-
Ev İçi Emek	17	-	-	-
Emekli	1	6	-	-
Serbest Meslek	-	1	-	-
Toplam	23	21	5	4

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların 17'sinin annesi ev içi emekle uğraşmakta, üç görüşmecinin annesi mavi yakalı işçi olarak çalışmakta, iki görüşmecinin annesi çiftçi ve bir görüşmecinin annesi emekli olmak üzeredir. Sadece altı kişinin annesinin aktif iş yaşamına katıldığı görülmektedir. İki görüşmecinin çiftçi olarak çalışan annelerinin ise tarımda ücretsiz işçi olarak çalıştığı görülmektedir. Görüşmeye katılan işsiz kadın öğretmenlerin babalarının meslekleri incelendiğinde, yalnızca 21 görüşmecinin baba desteği aldığı görülmektedir. Görüşmecilerden altısının babası emekli (işçi ya da memur emeklisi), dörder görüşmecinin babalarının esnaf ve mavi yakalı işçi, ikişer görüşmecinin babasının beyaz yakalı ücretli, niteliksiz hizmet işçisi veya çiftçi olduğu görülürken, bir görüşmecinin babasının ise sabit bir işe sahip olmadığı, serbest meslek sahibi olarak nitelendirildiği görülmektedir. Katılımcıların destek aldıkları kişilerin meslekleri incelendiğinde, kişilerin mesleklerinin sosyoekonomik yapıları hakkında bilgi verdiği göz önüne alınacak olursa, katılımcıların büyük çoğunluğunun ailelerinin alt ve orta ekonomik sınıfa dâhil olduğu söylenebilmektedir.

### İşsiz Kadın Öğretmenlerin İşsizlik Süreleri Boyunca Yaşantılarına İlişkin Bulgular

İşsiz kadın öğretmenler, işsiz kaldıkları dönem boyunca ailelerinden çeşitli kişilerden (anne, baba, kardeş ve eş) maddi destek almaktadırlar. Bazıları ise lisansüstü eğitime devam etmeleri nedeniyle KYK bursu alarak kendilerine kaynak sağlamaktadırlar. İşsiz kadın öğretmenlerin büyük çoğunluğu (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K26) aldıkları bu maddi desteği sosyal ihtiyaçlarından (sinema, tiyatro, konser, gezi, kafede arkadaş toplantısı vb.) ziyade zorunlu ihtiyaçları için kullandıklarını belirtmektedirler.

Sosyal aktivitelerini ertelemek durumunda kalan işsiz kadın öğretmenlerden yirmi sekiz yaşındaki K1 durumunu şu şekilde ifade etmektedir:

Aslında çok böyle arkadaş çevresine sahip bir insan değilim. Ama tabii bu tür aktivitelerden de çok da geri kalmıyorum. Ama bu süreçte bazı şeyleri tabii ki ertelememiz gerekiyor. Çünkü belirli bir bütçemiz var hani. Harçlık alıyorsunuz sonuçta. Ve o harçlığı işte haftalık alıyorsanız, o haftaya sığdırmanız gerekiyor. Hesap yapıyor. En basitinden çok yakın zamanda yaşadığım bir şeyden bahsedeyim. Yan flüt öğrenme gibi bir isteğim var. Bikaç kez denedim de yeteneğim olduğunu da düşünüyorum ama şuanda maddi olarak bunu ekstradan yüklemek istemediğim için bunu erteliyorum mesela.

Yirmi iki yaşındaki K8 ise isteklerini yerine getirebilmek için başka ihtiyaçlarından vazgeçtiğini şu şekilde ifade etmektedir:

...Mesela arkadaşlarımla havuza gideceğim plan yaptık. Ne kadar diyorum şu kadar diyorlar. O kadar pahalı geliyor ki hani gitsem mi gitmesem mi, daha gitmeden babamdan isteyeceğim paranın miktarını düşünüp o ayki bütün planlama mı ona göre yapmaya çalışıyorum. Bir kere havuza gitmek için yani bir kere eğlenebilmek için.

Evli olup, maddi desteği eşinden sağladığını söyleyen otuz yaşındaki K12 durumunu şu şekilde dile getirmektedir:

Tabi hesap yapıp vazgeçtiğim çok oluyor. Eşinden para isteyemiyosun, normal kendi ihtiyaçların için bile isteyemiyosun. Çok mecbur kaldıklarını alabiliyorsun. Kaldı ki bi sosyal aktivite için ekstradan böyle bişey isteyemiyosun yani. Pahalı şeyler asla yapamıyorum. Bi yerlere gitmek, yani diyorum ya ev oturmalarına çağırıldıkları zaman bile ders çalışmam lazım diyorum ve ayrıyeten mesela bi tiyatro olsun başka gezi, bi tatil olsun, asla öyle bişeye kalkışmadım yani.

Görüşmeye katılan işsiz kadın öğretmenler arasında sayıları az (K3 ve K25) olsa dahi istedikleri sosyal aktivitelere katılabildiğini söyleyenler de bulunmaktadır. Bunlardan yirmi sekiz yaşındaki K3 durumunu şu şekilde ifade etmektedir. “Her şeye katılabiliyorum. Yani sonuçta çalışırken katılamıyordum. Zamanım olmadığı için. Şuan daha rahat bir şekilde her aktiviteye katılabiliyorum.”

Yirmi altı yaşındaki K25 ise durumunu şu şekilde dile getirmektedir. “Katılıyorum. Ben piyano eğitimine gidiyorum. Aynı zamanda sporumu zaten aksatmıyorum. Sosyal aktivite konusunda kendimi buna yönlendirdiğim için bu süreci daha iyi atlattığımı düşünüyorum.”

K3 ve K25’in diğer işsiz kadın öğretmenlerden farklı olarak aile desteğini elden nakit olarak almadıkları, banka kartı aracılığı ile (ailelerin görüşmecilerin banka hesabına para yatırarak) aldıkları görülmektedir. K3 durumunu: “Yani günü gelmeden bitirdiysem istiyorum tekrar. Ama hep gününde atıyor zaten. Elden almıyorum. Kartıma gönderiyor. Zaten ben çalışırken de böyle oluyordu. Bi şey farketmedi yani.” şeklinde ifade ederken, K25 durumunu “Şöyle aslında: Genel anlamda bende onun bir kartı var. Çünkü daha önceden çalışma sürecine alışkın olduğum için bu durumu daha normal atlatmamı sağlıyo böylece. Kendi de öyle düşünüyö sanırım. Ben talepkâr olmamam adına o kendi kartını verdi.” şeklinde belirtmektedir. Öğretmenlerin işsiz kaldıkları sürede yaşamlarını idame etmeleri için gerekli olan maddi desteği ailelerden alması kendilerini rahatsız ettiği kadar aileler üzerinde de bir baskı oluşturduğu söylenebilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu ailelerinden maddi destek almalarına rağmen sosyal ihtiyaçlarını ya ikinci planda bırakmakta ya devlet kadrosuna atandıktan sonraya ertelemektedirler. Ancak ailelerinin sosyal sermayesi güçlü olan ve maddi desteğin banka kartı aracılığı ile sağlanan işsiz kadın öğretmenlerin sosyal aktivitelere katılabilmeye çok daha rahat oldukları söylenebilmektedir.

## **İşsiz Kadın Öğretmenlerin Atanmaya Dönük Çabalarına ve İşsizliğe İlişkin Bulgular**

Eğitim fakültelerinden mezun olan bireyler, kadrolu ve güvenceli iş kolu olarak gördükleri devlet okullarına atanmak amacı ile KPSS’ye katılmaktadırlar. KPSS’ye hazırlanırken de puanlarını yükseltmek için günün belirli saatlerinde ders çalışma, kursa gitme, özel ders alma vb. çabalar içerisine girmektedirler. KPSS sonrasında alanlarında sıralamaya girememeleri durumunda işsizlikle karşılaşmaktadırlar. Nitelikli işsiz olarak toplumda yer alan eğitim fakültesi mezunları, işsizliğin getirdiği olumsuzluklarla başa çıkmanın yanında özel sektörde kadrosuz ve güvencesiz işlere başvurmak durumunda kalabilmektedirler.

Katılımcıların atanmaya dönük çabalarını öğrenebilmek adına “Gelecekte öğretmen olarak kamu kurumunda ya da özel bir okulda çalışabileceğinizi düşünüyor musunuz?” sorusu sorulduğunda, görüşmecilerin tamamı, kamu kurumlarında öğretmenlik yapmak istediklerini belirtmektedirler. Bu isteğini yirmi sekiz yaşındaki K1 şu şekilde ifade etmektedir: “Çalışıcam, buna çok inanıyorum. Ama devlet okulunda çalışacağımı düşünüyorum. Eğitim konusunda özel sektörü düşünmedim. Özel okulda çalışma gibi bir niyetim hiç olmadı.”

Yirmi dört yaşındaki K20 kamu kurumuna atamasının yapılması konusundaki umudunu şu şekilde belirtmektedir: “Kamuda iş bulabileceğimi düşünüyorum. Çünkü sıralamam atamaya yetecek gibi duruyor.”

Yirmi altı yaşındaki K25 kamu kurumunda çalışma isteğini şu şekilde ifade etmektedir: “Öğretmen olarak, öğretmenlik mesleğini düşünürsem, evet kadrolu şekilde çalışmayı isterdim. Özel okul haricinde kadrolu olarak çalışmayı isterdim, Milli Eğitim bünyesinde.”

İşsiz kadın öğretmenlerin tamamının öğretmenlik yapma durumunda kadrolu ve güvenceli olarak görülen kamu kurumlarını tercih ettikleri görülmektedir. İşsiz kadın öğretmenlere “Özel sektörde iş bulabileceğinizi düşünüyor musunuz?” sorusu sorulduğunda, özel okullarda çalışmak istemediklerini

ya da çalışamayacaklarını dile getirmişlerdir. İşsiz kadın öğretmenlerin özel okulda çalışmak istemiyor olmalarının nedenleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

*İşsiz kadın öğretmenlerin özel okulda çalışmak istememe nedenleri*

Nedenler	Sayı
İş Bulmanın Zor Olması	9
İş Güvencesi Olmaması	6
Emek Hırsızlığı Yapılması	5
Hem İş Bulmak Zor Hem Çalışmanın Karşılığı Verilmiyor	4
Reklam ve Gösteriş Amaçlı	1
Puanım Atanmaya Yetiyor	1

Tablo 4 incelendiğinde dokuz görüşmeci (K2, K7, K8, K9, K12, K13, K18, K19, K23) özel okullarda iş bulmanın deneyimsizlik nedeniyle zor olduğunu, altı görüşmeci (K3, K10, K14, K16, K17, K22) özel okulda iş güvencesi olmadığını, beş görüşmeci (K4, K5, K24, K25, K26) özel okullarda öğretmenlerin çok çalıştığını ancak çalışmalarının maddi karşılığını alamadığını, dört görüşmeci (K1, K11, K15, K21) hem iş bulmanın zor olduğunu hem de öğretmenlerin emeklerinin karşılığını alamadığını, bir görüşmeci (K6) özel okullarda her şeyin reklam amaçlı olduğunu belirtirken, bir görüşmeci ise (K20) KPSS puanının atanmaya yetecek düzeyde olmasını sebep olarak göstermektedir.

İşsiz kadın öğretmenler özel okullarda iş bulmanın deneyimsizlik, öğretmen sayılarının fazla olması (yedek işgücü), işe girmede torpil ya da referans gerektirmesi gibi nedenlerle zor olduğunu belirtmektedirler. Yaşadığı durumu yirmi dört yaşındaki K2 şu şekilde ifade etmektedir:

Özel sektörde iş bulmak atanmak kadar zor bir mesele. Yani iş bulduğunuz zaman deneyim istiyorlar. Deneyim için de çalışmak gerekiyor. İşte çalıştırmadan da deneyim sahibi olmadığımız için özel sektörlerin bu problemi var. Dediğim gibi özel sektörde iş bulmak için deneyim istiyorlar. Yani birkaç yıl, en az iki yıl deneyim istiyorum çoğu yerler. Bu yüzden de iş bulmak zor.

Yirmi üç yaşındaki K9 yedek işgücüne bağlı olarak iş bulmanın zor olduğunu şu şekilde belirtmektedir: “Fazla birikmiş mezun sayımız olduğu için, özel sektöre de ilgi çok yoğunlaşmaya başladı. Bu yüzden de iş bulabilme olanağımız da düşmeye başladı.”

Otuz yaşındaki K12 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Özel sektörde iş bulacağımı düşünmüyorum. Biraz zor yani. Çünkü girmek isteyen birçok insan var. Herkesi kolay kolay almıyorlar. Biraz torpil lazım. Akrabalık falan... Psikolojimi kötü etkiliyor tabii.”

İşsiz kadın öğretmenlerin bir kısmı iş güvencesinin olmaması nedeniyle özel okullarda çalışmak istemediğini belirtmiştir. Yirmi dört yaşındaki K22 kadrolu ve güvenceli çalışma isteğini şu şekilde ifade etmektedir:

...İnsan 10 yıl sonrasında da hala çalışıyor olacak mıyım, ailemi nasıl geçindiririm gibi şeyler düşünmek istemiyor mental olarak. Özel sektörde iş bulurum tabii ki branşım gereği çok ilgi var. Fakat şu anda atanmaya odaklandım ve onun için ders çalışıyorum. Olmadığı takdirde tabii ki özel sektör benim için kaçınılmaz olur.

Yirmi altı yaşındaki K25, özel okullarla ilgili düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir: “Özel okullar emek taciridir. İnsanların emeklerinin karşılığını vermezler. Gördüğümüz bu etrafımızdaki arkadaşlarımızdan. Çok fazla performans, çok az ödenek şeklinde çalışırlar. Çünkü onlar için kurum ekonomisi daha önemlidir öğretmenlerindense. O yüzden özel okul düşünmezdim.”

İşsiz kadın öğretmenlerin tamamı, kadrolu ve güvenceli olarak görülen kamu kurumlarında çalışmak istemektedirler. Katılımcılar farklı yaş gruplarına ve farklı öğretmenlik branşlarına sahip olsalar da kamu kurumlarına atanmaların kapısı olarak görülen KPSS’ye girmekten vazgeçmemektedirler.

## İşsiz Kadın Öğretmenlerin Geleceğe Dönük Amaç ve İstihdamla İlgili Beklentilerine İlişkin Bulgular

Eğitim almanın, bireylere bilgi ve beceri kazandırmasının yanında iş hayatına katılmaya, üretimde yer almaya olumlu etkisi de bulunmaktadır. Kadınların, toplumsallaşma süreci içerisinde, toplumsal cinsiyet normlarının yeniden üretimi sonucunda kendilerine çizilen toplumsal cinsiyet rolleri ile uyumlu olarak tercihlerini öğretmenlik mesleğinden yana yaptıkları görülmektedir. Mezun olduklarında ise eğitilmiş işsizler arasında yerlerini almaktadırlar. Bu durum eğitim sonunda iş sahibi olma beklentisi ile aksi bir durum oluşturabilmekte ve bireyleri alternatif iş kollarına yönelmesine neden olabilmektedir.

Ataması yapılmayan işsiz kadın öğretmenlere atamalarının uzun süre daha yapılmaması durumunda alternatif olarak farklı bir iş kolu düşünüp düşünmediği sorusuna alınan yanıtlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

### *İşsiz kadın öğretmenlerin alternatif olarak düşündüğü meslekler*

Tercih Edilen Meslek	Sayı
Öğretmenlik Dışında Başka Bir Meslek Düşünmeyen	13
Polislik/Askerlik	6
Memurluk	4
Ticaret	2
Sağlık ya da Adalet	1

Tablo 5 incelendiğinde 13 görüşmecinin (K3, K6, K7, K8, K10, K12, K14, K15, K16, K17, K20, K24, K25) öğretmenlik dışında bir meslek düşünmedikleri görülmektedir. Altı görüşmeci (K5, K9, K18, K21, K22, K26) öğretmen olarak atanamadıkları takdirde polislik ya da askerliğe yönelebileceklerini, dört görüşmeci (K2, K11, K13, K23) öğretmen olarak atanamamaları durumunda kamu kurumunda kadrolu ve güvenceli olarak farklı bir iş kolunda çalışabileceklerini, iki görüşmeci öğretmen olarak atanamamaları durumunda (K1, K19) ticaretle uğraşabileceklerini belirtmektedirler. Bir görüşmeci (K4) ise yeniden eğitim alarak sağlık ya da adalet bölümüne yönelebileceğini belirtmektedir.

İşsiz kadın öğretmenlere alternatif olarak bu meslekleri neden seçtikleri sorusu sorulduğunda, öğretmenlik mesleğinden başka bir meslek düşünmediğini söyleyen katılımcılardan yirmi dört yaşındaki K7, başka bir meslek düşünmemesinin nedenini şu şekilde dile getirmektedir: “Benim için maddi anlamda değil de beni manevi anlamda doyuran iş olsun isterim. O da öğretmenlik işte.”

Yirmi yedi yaşındaki K15’de K12 gibi öğretmenlikten vazgeçmeme nedenini öğretmeye ve çocuklara olan sevgisine bağlayarak düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: “Çünkü hem öğrenmeyi hem öğretmeyi çok seviyorum çocukları geleceğimizi çok seviyorum.”

Otuz üç yaşındaki K24 de öğretmenlik mesleğini düşünmesinin nedenini şu şekilde dile getirmektedir: “Çünkü çocukları çok seviyorum, ufağı genci hepsiyle vakit geçirdim. Onlarla bir şeyler yapmak, paylaşmak terapi gibi geliyor. Mutlu olduğum şeyi daha büyük bir zevkle yaptığım için işten ziyade bir eğlenceye dönüşmesi beni çok mutlu ediyor.” Yirmi dört yaşındaki K18 askerlik ya da polisliğe yönelme sebebini şu şekilde açıklamaktadır:

...Nedeni artık işsizlikten bıkmış olmam.” Yirmi üç yaşındaki K21 ise bu meslekleri alternatif olarak düşünmesinin nedenini şu şekilde belirtmektedir: “Polislik ve askerlik düşündüm. Asker olabilmeyi çok istedim, danışman olarak çalışmayı yani. Düşünmelerini haklı buluyorum. Benim istememin nedeni çocukluk hayalimdi o zamanlar. Şu an da maddi açıdan da daha iyi olacağını düşündüğümden...”

Öğretmen olarak atamaları yapılmama durumunda alternatif olarak farklı mesleğe yönelebileceklerini söyleyen işsiz kadın öğretmenlerden kamu kurumunda kadrolu ve güvenceli bir işkolunda çalışabileceğini düşündüklerini söyleyen katılımcılardan yirmi dört yaşındaki K2, bu düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

Ben de böyle bir b planı seçmiş olsam veya seçecek olsam memurluğu düşünürdüm. Tabi ki benim için en iyi olan öğretmenlik ama yani seçmek isteseydim memurluğu seçerdim. Ben polislik, askerlik gibi meslekleri yapabileceğimi düşünmediğim için memurluk dedim. Hem çalışma koşulları, çalışma şartları benim için daha uygun olabilir.

Otuz bir yaşındaki K11, kamu kurumunda kadrolu ve güvenceli olarak çalışmak istemesinin nedenini çalışma şartları olarak göstermektedir. Bu durumu ise şu şekilde dile getirmektedir: “Ben de memur olmak isterdim açıkçası daha az yorucu ve saatleri uygun.”

İşsiz kadın öğretmenler, uzun süre işsiz kalmalarına ve işsizliğin getirdiği olumsuz koşullarla mücadele etmelerine rağmen öğretmenlik mesleğinden vazgeçmemektedirler. Kamu kurumunda kadrolu ve güvenceli çalışmayı tercih edeceklerini belirten katılımcılar da tercihlerine sebep olarak çalışma saatlerinin düzenli olmasını ve bedensel olarak yorucu olmamasını göstermektedirler. Öğretmenlikte kararlı olan ve kamu kurumunda kadrolu ve güvenceli olarak çalışmak istediklerini belirten katılımcıların durumu, kadınların gerek eğitim sürecinde ve gerekse toplum içerisinde toplumsal cinsiyet normlarını içselleştirmeleri ile değerlendirilebilmektedir. Çalışma kavramını ücretle özdeşleştiren görüşmeciler ise öğretmenliği sevdikleri için tercih ettiklerini, eğer öğretmenlik dışında bir meslek seçme durumları olursa, öğretmenliğe göre görece daha iyi ekonomik koşullara sahip olan polislik ya da askerlik mesleğini tercih edebileceklerini ya da ticareti seçeceklerini belirtmişlerdir.

### **İşsiz Kadın Öğretmenlerin Devletin İstihdam Politikalarına Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular**

Uygulanan devlet politikaları kapsamında öğretmen istihdamında üç farklı öğretmenlik statüsü bulunmaktadır. Bunlar: kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen ve ücretli öğretmen uygulamalarıdır. Kadrolu öğretmenlik uygulaması güvenceli bir istihdam şekli iken sözleşmeli öğretmenlik uygulaması belirli şartlar sağlandığında kadrolu öğretmenliğe geçiş aşamasını oluşturmaktadır. Ücretli öğretmenlik uygulaması ise ders ücreti karşılığında çalışma olarak değerlendirilmektedir.

Kadın öğretmenler de üniversiteden mezun olduklarında tüm eğitim fakültesi mezunları gibi farklı istihdam şekilleri ile karşılaşmaktadırlar. İşsiz kadın öğretmenlere bu istihdam şekillerine yönelik düşünceleri sorulduğunda, görüşmeye katılan katılımcıların tamamının ücretli öğretmenliğe karşı olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında K21 işsiz kadın öğretmen sözleşmeli öğretmenlik statüsüne de karşı iken dört işsiz kadın öğretmenin (K8, K11, K19, K25) sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına daha ılımlı baktığı görülmektedir.

Yirmi sekiz yaşındaki K1, ücretli öğretmenliği devletin hakaret yöntemi olarak değerlendirmektedir. Bu düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

Ücretli öğretmenlik devletin öğretmenlerine, resmi kurumlar aracılığı ile yaptığı bir hakaret yöntemi olarak düşünüyorum. Sözleşmeli öğretmenlik hayatımıza kısa bir süre önce, çok kısa süre önce değil tabi ki ama yaklaşık 4 yıl önce girdi. Aday öğretmen oluyoruz, zaten belirli aşamalardan geçmemiz isteniyor. Bir de ondan sonrasında gerçek bir öğretmen statüsünü kazanmak için farklı farklı aşamalardan geçiyoruz. Çok gereksiz. Sistem bu şekilde olmamalı. Ben tüm bunların aslında fakülteye girişte ölçülmesi gerektiğini düşünüyorum.

Yirmi sekiz yaşındaki K3, istihdam ayırımını diğer meslek gruplarında olmayan bir problem olarak değerlendirmektedir. Düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

Çok problemler şeyler benim düşünceme göre yani. Hiçbir devlet alanında devletin çalışma alanlarının hiçbirinde böyle bir şey yokken öğretmenlere böyle bir şey sunulması ki öğretmenlerin bence aldığı eğitim diğer meslek kollarına göre çok daha nitelikli bir eğitim hani... Tabi ki niteliksiz bir eğitim ama diğerlerine göre çok daha bence nitelikli bir eğitim alıyor öğretmenler. Onlara böyle şeyler yapmayı da sadece öğretmenlere böyle seçenekler sunulması, onların işini böyle yokuşa sürmeleri hoş değil bence. Yapılmaması gerekiyor ama sonuçta herkes işine geleni yapıyor.

Yirmi üç yaşındaki K9, bu uygulamanın öğretmenlik mesleğinin değerinin düşürdüğüne vurgu yapmaktadır. Bu düşüncede olan K9 düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Ben bu kadar fazla kategorize edilmesini çok da pozitif bakmıyorum. Yani sonuçta belli bir eğitim almış, belli bir düzeye gelmiş kişiler için kadrolu, ücretli, sözleşmeli, olarak kategorize edilmesi çok da uygun değil bence. Çok fazla bölünmüş gibi hissediyorum öğretmenliği. Ve bu şekilde olduğu sürece de biraz öğretmenlik vasfının düşürüldüğünü ve öğretmenliğin kutsal bir meslek olmaktan ziyade daha çok maddiyatla örtüştüğünü, ortaya sürdüklerini düşünüyorum.

Yirmi altı yaşındaki K16, öğretmenler arasındaki statü farkının sınıf farkına neden olduğunu ve motivasyona olumsuz yansımalarını belirtmektedir. Bu düşüncesini ise şu şekilde ifade etmektedir:



Evet, kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmenlik uygulaması hiç adil bir uygulama değil bence. Sosyal yani sınıf farklılığı oluşturuyo. Bir okulda çalışırken bile kadroluyken ya da ücretli öğretmenken farklılıklar oluşturuyor. Hani her öğretmen açısından böyle değil ama size bakışları değişebiliyor. Psikolojinizi de etkiliyo. Çalıştığımız okulda hani çabalıyorsunuz ama bakıyorsunuz maaşınız eşit değil. Ben neden bu kadar uğraşırım ki diyosunuz hani. Etkiliyo bence.

Yirmi dört yaşındaki K20 ise aynı diplomaya sahip bireylerin farklı statülere ayrılmasına ait düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir: “Çok yanlış buluyorum. Diploman aynı, aynı yeterlilikleri sahipsin ama devlet seni bölüyor. İki yıl gözlemlemesini anlarım ama unvan ve ücret farkını anlamıyorum ve saçma buluyorum.”

Görüşme yapılan işsiz kadın öğretmenler arasında, sayıları az olsa dahi sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ılımlı bakan işsiz kadın öğretmenler de bulunmaktadır. Bunlarda yirmi iki yaşındaki K8, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Bence olması gereken bir şey. Çünkü bu uygulama niye geldi. Bence doğudaki, doğuda insanlar kalmıyor hani burada devletin de eksikliği var güvenliği sağlayamıyorlar ama doğuda insanlar kalmıyor. Unutuyolar orası da bizim vatanımız orada yetişecek olan insanda belki ilerde gelecek ve bize fayda sağlayacak bir şey yapabilir yani hani. Ben şey bile duymuştum hatta öğretmenler tayin istemek için kağıt üzerinde evlilik yapıyorlarmış yani bunu bile duymuştum ben. Hani niye kaçıyorsunuz? Orda ki çocuklar da sizin verdiğiniz bilgilerle zihnini geliştirecek doğruyu bulcak belki de. Kaçıp gitmeniz aslında şöyle diyeyim terörle mücadele edecek olan polis ve askerinin yanında bence, yanlarında bulunması gereken kişiler öğretmenler. O yüzden bence bu uygulamanın olması çok güzel oldu.

Otuz bir yaşındaki K11’de K8 ile benzer olarak şunları dile getirmektedir: “Aslında bu fark gidilmek istemeyen yerlerde öğretmenleri tutabilmek için yapılıyor sanırım.”

Yirmi dört yaşındaki K19, sözleşmeli ile ilgili olarak şunları söylemektedir: “Sözleşmeli öğretmenlik tamamen kadroya geçmeden önce personeli denediği bir süreç bence. Bu yüzden mantıklı buluyorum.”

İşsiz kadın öğretmenler, genel olarak istihdam şekli olarak kadrolu ve güvenceli öğretmen olarak atamalarının yapılmasını tercih etmektedirler. Ders ücreti karşılığında yapılan ücretli öğretmenlik uygulamasına, bir bakıma işçileşmeye, karşı çıkmaktadırlar. Görüşmeye katılan işsiz kadın öğretmenlerin küçük bir kısmı, kadrolu öğretmenliğe geçişte bir basamak rolü özelliği taşıyan sözleşmeli öğretmenlik istihdamına ılımlı baktıklarını belirtmektedirler. Bu durum işsiz kadın öğretmenlerin, işsiz kalmak ya da ücretli öğretmenlikle kıyaslandığında sözleşmeli öğretmenliğe rıza gösterebileceklerini göstermektedir.

## **İşsiz Kadın Öğretmenlerin Psikolojik Durumlarına İlişkin Bulgular**

Çalışma kavramının, insanın hayatını idame ettirmesinde bir araç olmanın yanında birey için kendini ispat etme, üretime katılma, yararlı olma gibi psikolojik ihtiyaçları da karşıladığı bilinmektedir. Kadrolu ve güvenceli istihdam imkânı sağlayabileceği inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelen kadınlar, üniversite eğitimleri bittiğinde işsizlikle karşı karşıya kalmaktadırlar. İşsiz kadın öğretmenler, öğretmenlik diplomasına sahip olmalarına rağmen kadrolu ve güvenceli bir devlet okuluna atanabilmek için KPSS ve bu sınavın getirdiği olumsuzluklarla (yıldan yıla artan atama bekleyen öğretmen sayısı, atama için yeterli puan alamama, sınav stresi gibi...) başa çıkmak durumunda kalmaktadırlar. Bu şartlar altında atama süreleri farklı yıllara yayılan işsiz kadın öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, üniversite eğitimleri sonrasında işsiz kalmış ve işsizliğin getirdiği çeşitli psikolojik sorunlar yaşamaya başlamışlardır. Bu sorunları ve boyutlarını öğrenmek amacıyla katılımcılara “İşsizlik psikolojinizi nasıl etkiliyor? İçinde bulunduğunuz durumu nasıl tanımlarsınız?” soruları sorulmuştur. Alınan yanıtlar sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğunun psikolojik olarak bu durumdan etkilendikleri görülmüştür. Katılımcıların işsizlik nedeni ile hissettikleri duygu ve düşünceler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

*Katılımcıların işsizlik nedeniyle duygu ve düşünceleri*

Duygu ve Düşünceler	Sayı
Potansiyelini Sergileyemediğini Düşünme	3
Yetersiz Hissetme	2
Çaresizlik	3
Kaygı Bozukluğu	3
İşe Yaramaz Hissetme	4
Bıkkınlık	5
Boşluk Hissi	2
Dinlenme Süreci	2
Can Sıkıntısı	1
Sinirlilik	1
Umutsuzluk	1

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun olumsuz olarak nitelenebilecek duygu ve düşünceler içerisinde olduğu görülmektedir. Bu düşüncelere bakıldığında beş katılımcı (K2, K12, K14, K16, K17) KPSS sınavına hazırlanma sürecinden dolayı hissettikleri duyguları bıkkınlık olarak nitelendirdikleri, dört katılımcı (K10, K11, K20, K24) işe yaramaz olarak ifade ettikleri görülmektedir. Üçer katılımcı potansiyellerini sergileyemediğini (K1, K25, K26), çaresiz (K4, K6, K21) hissettiğini ve kaygı bozukluğu yaşadığını hissettiğini (K5, K8, K15) ifade etmektedir. İkişer katılımcının yetersiz (K23, K24) ve boşlukta (K7, K18) hissettiği, birer katılımcının can sıkıntısı hissettiği (K3), sinirli hissettiği (K13) ve umutsuz hissettiği (K9) görülmektedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde bir görüşmeci (K24) birden çok olumsuz duygu ve düşünceyi aynı anda hissettiğini ifade etmektedir. Bunun yanında sayıları az olsa da birer katılımcının kendilerini geçici olarak dinlenme sürecinde hissettiğini (K19) ve sürecin kendisini olumlu etkilediğini (K22) belirttiği görülmektedir.

Katılımcılardan K1, K25 ve K26 var olduğuna inandıkları potansiyellerini kullanamadıklarını düşünmekte ve düşüncelerini çeşitli benzetmeler kullanarak ifade etmeye çalışmaktadırlar. Bu katılımcılardan yirmi altı yaşında ve dört yıldır ataması yapılmayan K25, var olan potansiyelinin sistem tarafından sınırlandırıldığını düşünmektedir. Bu düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir: “Kaplumbağa ve tavşan yarışı gibi aslında birazcık. Çünkü tavşan olduğunuzu biliyorsunuz ama kaplumbağa gibi hareket etmek zorundasınız. Çünkü sistem sizden birazcık daha farklı ilerliyor. Yani sizin dışında, sizin elinizin dışında, elinizden gelenin dışında.”

Katılımcıların bir kısmı da kendi ayakları üzerinde durmak isterken bunu başaramamalarından dolayı yetersizlik duygusu hissettiklerini belirtmişlerdir (K23, K24). Yirmi üç yaşındaki K23 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Üniversiteye başlarken hani hepimiz bi iş bulucuz, iş bulduktan sonra kendi işte paramızı kazancaz, kendi istediklerimizi yapcaz diye gidiyoruz. Bölümler okuyoruz hani. Hepimiz kendi kafamıza göre ya da kendi istediğimiz yönde bazen istemediğimiz bile olsa. Ama bunun sonucunda bişey elde edemediğim zaman tabi ki kötü hissediyorum. Çünkü dört yılımı harcamışım ve nasıl diyim? İstedğim hiç bi şeyi yapamıyorum. Çünkü çoğu şey maddiyata dayanıyo ve ben hiçbirine ulaşamıyorum. Ne olursa olsun 23 yaşındasın ve bi yerden sonra artık gezmek için bile annenden babandan para istemek istemiyosun. Ya kendi paran olsun rahat rahat harca istiyosun ya da bişeylere yetebilmek istiyosun. Aslında bana hissettirdiği şey yetersizlik duygusu yani kendime yetememe duygusu. Tam olarak bu hani. Bunun yanında üzüntü, mutsuzluk falan da geliyor ama ben genel olarak bunu hissediyorum.

İşsiz olması nedeniyle yaşanan sorunlardan dolayı kaygı bozukluğu yaşadığını ifade eden katılımcılardan (K5, K8, K15) yirmi yedi yaşındaki K15, hissettiği duyguları ve yaşadıklarını şu şekilde açıklamaktadır: “Psikolojik olarak çok yıpranıyorsunuz. Çünkü eğitiminiz ve hayalini kurduğunuz mesleğinizi icra etmek için zaman, emek, para harcıyorsunuz. Bunun karşılığını alamayınca da özgüveniniz kırılmakla birlikte aşırı kaygı bozukluğu ve strese neden oluyo. Bununla başa çıkamayıp da yardım aldığım da oldu.”

Üniversite eğitimi alıp mezuniyet sonrasında işsiz kalmak, atama bekleyen kadın öğretmenlerin kendilerini işe yaramaz hissetmelerine de sebep olmaktadır (K10, K11, K20, K24). Otuz üç yaşında, 10 yıldır atama bekleyen ve kendisini işe yaramaz hissettiğini belirten K24, hissettiklerini şöyle ifade etmektedir:

Öncelikle yıllardır verdiğim emeğin karşılığını alamamak beni inanılmaz üzüyor ve yıpratıyor. Dört yıl Güzel Sanatlar Lisesi ve üstüne dört yıl Resim İş Öğretmenliği okudum, lakin KPSS derdini henüz yenmek nasip olmadığı için mesleğimi elime almak nasip olmadı. Bir kaç saatlik sınava bütün emeğimin ve hayatımın sığdırılmaya çalışılması beni aşırı geriyor. Hayatımı da psikolojik olarak kötü etkiliyor. Kendimi işe yaramaz hissetmek tek başına bile mutsuz olmama yetiyor.

Atama bekleyen işsiz kadın öğretmenler, işsiz kaldıkları süre arttıkça kendilerini çaresiz, fazlalık ve sınava hazırlanmaktan dolayı bıkkın hissetmektedirler (K2, K12, K14, K16, K17). Bu durumu yirmi beş yaşındaki K17, şu şekilde ifade etmektedir: “Çok kötü etkiliyor. Üstelik ‘virgülle’ kaldım atamada. Bi de böyle olunca daha kötü. Tekrar hazırlanmak en kötüsü de. Hiçbir şey mutlu etmiyor, sürekli ağlama hissi oluşuyor.”

Ataması yapılmayan kadın öğretmenlerden babası esnaf olan yirmi dört yaşında ve bir buçuk yıldır işsiz olan K19, içinde bulunduğu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Kendime daha çok vakit ayırdığım dinlenme sureci olabilir.”

İşsiz kadın öğretmenlerin hissettiklerini ifade ettikleri duygular arasındaki farklar, katılımcıların aile yapıları, ailelerinin ekonomik durumu, işsiz kadın öğretmenlerin piyasada kabul gören bir alandan mezun olup olmamaları ve atama beklerken işsiz kaldıkları süreden etkilendikleri söylenebilir.

İşsizliğin getirdiği olumsuz duygular bireylerin duygu dünyasında derin yaralar açmakta ve bireyleri olumsuz etkilemektedir. Çeşitli olumsuz duygular (depresyon, öfke, umutsuzluk duygularıyla, kaygı semptomları, psikosomatik semptomlar, intihar riski ve alkol madde kullanımı) yaşadıklarını ifade eden katılımcıların en dikkat çeken olumsuz duygusu intihar düşüncesi olduğu görülmektedir. Katılımcılardan elde edilen bulgular çerçevesinde işsiz kaldıkları dönemde intihar gibi olumsuz bir duyguyu hisseden katılımcıların dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*İşsiz kalan dönemde intiharı düşünme durumları*

İntihara Yönelik Tutum	Sayı
İntiharı Düşünen	5
İntiharı Düşünmeyen	21

Tablo 7 incelendiğinde işsiz kadın öğretmenlerin beşi (K6, K8, K16, K17, K18) işsiz kaldığı süre içerisinde intihar gibi olumsuz bir düşüncüyü akıllarından geçirdikleri ancak bu düşünceden vazgeçtikleri görülmüştür.

Katılımcılar intiharda dahil olumsuz duygular ile başa çıkmak için çeşitli başa çıkma yöntemleri kullandıkları görülmüş bu başa çıkma yöntemlerinin birisi de dini başa çıkma yöntemi olarak ifade edilmiştir.

Katılımcılardan otuz bir yaşındaki K4, başa çıkma yöntemi olarak dini başa çıkma yöntemini kullanmakta ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Şöyle: İnsanın son anına kadar sabretmesi gerektiğini, hani bu dünyada bir sınavdayız onu da biliyorum tabi ki. Hani çok aşırı derecede psikolojik problemler yaşayıp o kullandığı haplar sayesinde işi bu noktaya vardırırlar ama çok acı bir son. İnançlı bin insan böyle düşünmez bana göre. Hani onları da yargılamak istemiyorum, çıkmaza girmiştir. Belki son çare olduğunu düşünmüştür ama hepimizi Allah yarattı. Eğer bu şekilde düşünürsek bir kolaylık geleceğine inanıyorum ben. Olumlu düşünürsek öyle şeyler aklımızdan bile geçmez. Çünkü ben intihar etmenin şeylerini okumuştum hani yani asla affı yok diyor, yüz bin kere tekrar dirilecekler diye bir ayet vardı. Hani onlara inanılıyorsa hani herkes inanıyor Allah’a. Bunları düşünerek bunların olması beni gerçekten çok üzüyor.

Yirmi dört yaşındaki K20 ise intiharı düşünmediğini belirtmesine rağmen, işsizlik sürecinin insanları intihara sürükleyebilecek bir durum olduğuna dair düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

Bu durum bana eskiden çok manasız geliyordu. Ama mezun olup işsiz kalınca psikolojinin nasıl etkilendiğini gördüm ve bu durum ciddi manada intihara kadar gidebilecek bir süreç olduğunu fark ettim. Özellikle bakmak zorunda olduğu kişiler varsa insanın. Yok geçmedi. Evet, tabi ki etkiliyor çünkü bende onun yerinde olabilirdim ama ciddi bir bozukluk olmuyor.

Yirmi üç yaşındaki K23 ise başa çıkma yöntemi olarak olaylara olumlu taraflarından bakmanın gerekliliğine olan inancını şu şekilde ifade etmektedir:

Ben intihar olayına biraz mantıklı bulmuyorum. Yani psikolojileri tabii ki çok önemli, mantıklı bulmuyorum derken burda mantık aramak saçma farkındayım ama bunun yanında farklı şeyler de olduğunu düşünüyorum. Mesela ben hiç bunu düşünmedim ama eğer bunu yaşayan insanların çocukları, yetemedikleri birileri varsa bunu da anlarım. Ama intihar olayında biraz inanç durumu da giriyordu ortaya. Yani bu konular çok farklı bence ve ben bu konularda bu kadar nasıl diyim basit olmadığını düşünüyorum hayatı sonlandırmanın. Evet, işsizlik kötü bir şey, kendini yetersiz hissetmek kötü bir şey ama bu derece değil bence. Yani kendim için konuşuyorum. Herkese saygım var, herkes her istediğini yapabilir. Ama bence bu kadar değil. Yani ne kadar işsiz kalırsam kalırım. Ama ben mesela şu anda ailemden para alabiliyorum. Karnım doyuyo, sıcak evdeyim. İhtiyaçlarımı karşılayabiliyorum. Bunları hiç yapamayan insanların yaşadıklarını yaşamadığım için o duyguları hissedemem. Ama ben öyle bir şey düşünmedim. İlerde de inşallah düşünmem yani. O boyuta gelmedim ben. O kadar da çaresiz hissetmiyorum kendimi. Ve hani onlar nasıl bir duruma geldiler, neler yaşadılar bunları da bilmeden bir şey diyemiycem. Duyduğumda evet üzülüyorum. Ama düşünüyorum, sorguluyorum yani bunu bu aşamaya ne getirdi. Sadece işsizlik değildir. Aile yaşantısı vardır. Geçiremediği birileri vardır. Belki çocukları vardır.

Yirmi beş yaşındaki K17, işsizlik nedeniyle yaşadığı duygusal karmaşayı şu şekilde dile getirmektedir:

Bazen kendi kendime zaten bir şeyi beceremiyorsun, boş ver bu dünyayı diyorum. Sonra da yok bunun günahı sana öbür dünyada da yeter, senden önemli değil diyorum. İşsiz kalmak çok zor evet, ben maddi acıdan yıpranmadım ama atanmamış olmak ailenin yüzüne bile tam bakamıyorsun. Emeklerim hiç oldu diyorum. Sonra “Her şey senin elinde, yaparsın, çok az kaldı!” diyorum. Sonra atanmadığı için intihar etmiş, diye bir haber görünce oturup ağlıyorum.

İşsizlik ve işsizliğin getirdiği olumsuz etkiler işsiz öğretmenleri derinden etkilemekte hatta bazı öğretmenleri intihar gibi olumsuz düşüncelere sevkettiği görülmektedir. İntiharını düşünmediğini belirten işsiz kadın öğretmenler de intihar noktasına gelmekten korktuklarını ifade ettikleri, bununla baş edebilmek için yaşadıkları durumun olumlu yönlerini akıllarına getirmeye çalıştıkları ya da inandıkları dinin öğretilerine sığındıkları görülmektedir. Ciddi bir psikolojik sorun olan intihar düşüncesinin yanında işsiz kadın öğretmenler başka psikolojik durumlar da yaşamaktadırlar.

Devletin uygulamakta olduğu politikalar, insanların fiziksel yaşamlarını etkilediği gibi psikolojik yapıları üzerinde de etkili olabilmektedir. Öğretmen istihdam politikaları bu duruma örnek niteliği göstermektedir. Devletin öğretmenlere yönelik uyguladığı kadrolu, sözleşmeli ve ders ücretli öğretmenlik uygulamalarının işsiz kadın öğretmenlerin psikolojileri üzerindeki etkileri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Öğretmen istihdamındaki politikaların işsiz kadın öğretmenlerin psikolojilerine etkileri*

Durum	Sayı
Öfke	8
Kızgınlık	8
Değersizlik	5
Kaygı	4
Depresyon Sebebi	1

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen istihdamında uygulanan kadrolu, sözleşmeli ve ders ücretli öğretmenlik ayırımı işsiz kadın öğretmenlerin psikolojileri üzerinde olumsuz olarak nitelendirilebilen etkilere neden olmaktadır. Bu olumsuz etkileri sekiz görüşmeci haksızlık (K2, K4, K15, K16, K19, K22, K23, K24), sekiz görüşmeci kızgınlık (K1, K3, K8, K12, K18, K20, K21, K26), beş görüşmeci değersizlik (K6, K7, K9, K11, K17), dört görüşmeci kaygı (K5, K10, K13, K14) olarak ifade ederken, bir görüşmeci ise depresyon nedeni (K25) olarak ifade etmektedir.

Öğretmen istihdamında ayırım yapılmasının haksızlık olduğunu düşünen yirmi üç yaşındaki K23, bu düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

Bu şekilde ayrılmaması gerektiğini düşünüyorum. Adaletsiz bi ayrım olduğunu düşünüyorum. Yani, tam olarak hissim bu. Ve bunu az önce daha detaylı bi şekilde açıkladım zaten. Yani hissettiğim şey adaletsizlik. Düzgün ve eşit bi şekilde davranılmadığı. Ya düzgün derken kastettiğim şey: yani öğretmenlik. Bi insan öğretmense diğerleri de... Hani hepimiz öğretmensek hepimiz aynı olmalıyız. Birimiz birine hani sen sözleşmelisin sen ücretlisin modunda olmamalı bence.

İşsiz kadın öğretmenler arasında, öğretmen istihdamında ayrım yapılmasının kendilerinde kızgınlık hissettirdiğini söyleyen görüşmecilerden yirmi sekiz yaşındaki K3, kızgınlığını şu şekilde dile getirmektedir:

Kızdırıyor ya. Yani öfkeleniyorum devlete karşı. Yani sonuçta eğitim fakültesine girerken öğrenci seçmiyor. Mezun ettikten sonra seçiyor. Çok saçma. Yetenek sınavı olabilir, ilk başta seçeceksen adamcılığını ilk başta seçebilirsin. Mesela polis okullarına alırken devlet bunu seçiyor. Öğretmenlik bence önemli bir meslek kolu ülkenin geleceği için. İşte herkes kendi adamını yetiştirmeye çalışıyor. Bu da beni biraz kızdırıyor tabi ki.

Yirmi dört yaşındaki K20, yapılan uygulamaların ayrımcılık olduğunu düşünmekte ve bu ayrımcılığa olan kızgınlığını şu şekilde açıklamaktadır: “Çok yanlış buluyorum. Diploman aynı, aynı yeterlilikleri sahipsindir ama devlet seni bölüyor. İki yıl gözlemlemesini anlarım ama unvan ve ücret farkını anlamıyor ve saçma buluyorum. Daha çok sinir oluyorum çünkü manasız.”

Otuz bir yaşındaki K11, profesyonel bir meslek olan öğretmenlik mesleğinin işçileştirilmesine vurgu yapmakta, duygu ve düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: “Devlet maliyeti yüzünden ücretli öğretmenliğe yöneliyor sonuçta sigortasını az yatırdığı parasını az verdiği bir işçi gibiyiz. Bu durum bana kendimi değersiz hissettiriyor.”

İşsiz kadın öğretmenlerin bir kısmı, öğretmenler arasındaki istihdam ayrımının kendilerinde kaygı yarattığını ifade etmektedir. Kaygı hissettiğini belirten görüşmecilerden yirmi sekiz yaşındaki K5 duygularını şu şekilde dile getirmektedir: “Kendimi güvende hissetmiyorum ben. İşin özünde hep o var. Kendimi güvende hissetmiyorum. Yani gelecek kaygısı yaşıyorum. Yani sizin bi çözüm üretmeniz lazım ama fazla bi alternatifiniz yok. Bilmiyorum, geliştirilmeli bu durum. Daha farklı şeyler yapılabilirdi bence.”

Öğretmen istihdamında yaşanan farklı uygulamalar genel anlamda olumsuz psikolojik etkilere sebep olduğu görülürken, bu olumsuz psikolojik etkilerden haksızlığa uğrama ve öfkenin öne çıktığı söylenebilir. İşsiz öğretmenlerin hissettiği bu duyguları, değersizlik hissi ve geleceğe yönelik güvensizlikten ötürü bir kaygı durumunun takip ettiği görülmektedir.

Kadınlar, iş hayatında aktif rol alabilmek amacıyla üniversite eğitime yönelmektedirler. Herhangi bir eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra atamaları yapılmayarak işsiz kadın öğretmenler olarak eğitilmişler arasında yerlerini almaktadırlar. İşsiz kadın öğretmenler, kamu kurumlarına öğretmen olarak atamalarının yapılmaması durumunda sosyal çevrelerinden çeşitli şekillerde tepki almaktadırlar. Yaşadıkları sosyal çevreden aldıkları tepkilerin işsiz kadın öğretmenlerin psikolojilerine olan etkileri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Yaşadıkları çevreden aldıkları tepkilerin işsiz kadın öğretmenlerin psikolojilerine etkileri*

Düşünceler	Sayı
Aile Desteğini Hisseden	7
Duyarsızlık Yaşamaya Başlayan	5
Yetersiz Hisseden	4
Toplumdan Kaçınmaya Başlayan	4
Yalnız Hisseden	3
Hayal Kırıklığı Yaşayan	1
Çaresiz Hisseden	1
Fiziksel Sağlığı Bozulan	1

Tablo 9 incelendiğinde, yedi görüşmeci (K3, K4, K8, K14, K19, K21, K23) ailesinden ve çevresinden destek aldıklarını, beş görüşmeci (K2, K6, K7, K9, K10) zaman geçtikçe çevrelerinden gelen tepkilere karşı duyarsızlaşmaya başladıklarını, dört görüşmeci (K5, K18, K20, K24) kendisini

yetersiz hissettiklerini, dört görüşmeci (K11, K13, K16, K25) yaşadığı çevreden kaçınmaya başladıklarını, üç görüşmeci (K12, K22, K26) kendisinin anlaşılması nedeniyle yalnız hissetmeye başladığını belirtmektedirler. Birer görüşmeci ise hayal kırıklığı yaşadığını (K1), çaresiz hissettiğini (K15) ve fiziksel sağlığının bozulduğunu (K17) dile getirdikleri görülmektedir.

Zaman geçtikçe çevrelerinden gelen tepkilere karşı duyarsızlaşmaya başladığını belirten görüşmecilerden yirmi dört yaşındaki K2, bu durumu şu şekilde dile getirmektedir: “Yani ister istemez üzüyö. Ama yani çokta ben etkilenmiyorum. Çünkü artık alıştım diyebilirim.”

Çevrelerinden gelen tepkiler nedeniyle kendilerini yetersiz hisseden görüşmecilerden 28 yaşındaki 5, çevreden gelen tepkiler nedeniyle hissettiklerini şu şekilde ifade etmektedir: “Anlaşılmadığımı hissediyorum. Aptal olmadığımı onlara ispatlayamıyorum ama ispatlama çabasına da girmemem lazım yani. Öyle değilim çünkü.” K5, eğitimini aldığı bölümün atama puanlarının düşük olması ve çevreden gelen tepkilerin de etkisi ile kendine olan güvenini kaybederek yetersiz hissettiğini şu şekilde dile getirmektedir: “Acaba öyle miyim, hissiyatı oluşuyo. Acaba bende mi bi sıkıntı var. Harbiden düşük puanlar ve ben o puanı alamıyorum. Acaba zekâ olarak yetersiz miyim? Ya da başka sebepler mi? Yetersizlik hissettiriyo.”

Yirmi altı yaşındaki K16, gelen tepkilerle baş edebilmek amacıyla insanlardan uzaklaştığını, psikolojisini korumak amacıyla ataması yapılan öğretmen arkadaşlarından uzaklaştığını şu şekilde açıklamaktadır: “Bunlarla başa çıkmak için kimseyle görüşmemeye çalışıyorum. Yeterince az kişiyle görüşüyorum. Hatta atanan arkadaşlarımla bile çok görüşmüyorum artık. Çünkü onlarla görüşünce de üzülüyorum. Genelde atanmayan arkadaşlarımla daha yakınım.”

Hayal kırıklığı yaşadığını belirten yirmi sekiz yaşındaki K1, hissettiklerini şu şekilde dile getirmektedir: “Ben çok emek verdim bunları duymak için değildi ki bu emek. En fazla hissettiğim duygu bu. Hayal kırıklığı. Çok büyük bir hayal kırıklığı.”

Görüşmeye katılan katılımcıların büyük çoğunluğu sosyal çevrelerinden olumsuz tepkiler aldıklarını ifade etmektedirler. Olumsuz tepki aldıklarını belirten görüşmecilerin büyük bir kısmı ise aldıkları tepkiler karşısında duyarsız davranmaya başlamakta, işsizlikleri ile ilgili olumsuz yorum duyacağı endişesi ile buldukları çevreden ya da yeni tanışacağı kişilerden kaçınma davranışları göstererek psikolojilerini korumaya yönelik savunma davranışlarına başvurmuşlardır. Görüşmecilerden bir kısmı da ailesinden psikolojik destek almakta, böylelikle işsizliğin getirmiş olduğu olumsuzluklarla başa çıkmaya çalışmaktadır. Sosyal çevrelerinden aldıkları tepkilerle baş edemeyen azımsanmayacak sayıda olan görüşmecilerin; yetersizlik, yalnızlık, hayal kırıklığı, çaresizlik gibi psikolojik sorunlar yaşadıkları görülmektedir. İşsiz kadın öğretmenlerin genelde psikolojilerini korumak amacıyla bilinçdışı savunma davranışları ve duygu odaklı başa çıkma yöntemlerine başvurdukları görülmektedir. Bu tür yöntemleri kullanmayan işsiz kadın öğretmenlerin ise işsizliğin getirdiği olumsuzluklarla baş edemeyerek çeşitli psikolojik sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Kadınların iş ve çalışma hayatındaki yeri, yaşadıkları dönemin ve buldukları toplumun değer yargılarına göre şekillenmektedir. Kadınlar, kendisine toplum tarafından atfedilen kavramların devamı olarak görülen mesleklere yönlendirilmektedirler. Öztürk 2015'te üniversite mezunu kadınların en çok tercih ettiği mesleğin öğretmenlik mesleği olduğunu tespit etmiştir. YÖK verilerine göre öğretmenlik mesleğini tercih eden kadınların sayısının erkeklerin sayısına oranla çok daha fazla olması da bu durumu destekler niteliktedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde öğretmen işsizliği aynı zamanda eğitimli kadın işsizliği olarak da düşünülebilir.

Çalışma yaşamına katılmayı kendi kendilerine yetebilmelerinin koşulu olarak gören ve bireysel özgürlüklerinin önemli bir adımı olarak değerlendiren kadınlar, seçtikleri öğretmenlik mesleğini çocuk sevgisi, çalışma saati vb. kavramlarla belirterek aslında meslek seçimlerinde cinsiyet normlarını içselleştirmektedirler. Bu durum kadınların çalışma yaşamına katılarak özgürleşecekleri düşünceleriyle çelişmektedir. Bir yandan ataerkil yapının kadınların bilinçaltlarına yerleştirdiği istekleri yerine getiren kadınlar bir yandan da neoliberal politikaların getirdiği ağır yükler arasında sıkışarak, eğitim alanının yedek işgücünü oluşturmaktadır.

Neoliberal politikalar için önemli olan bir diğer husus ise emeğin disiplin altına alınmasıdır. Emeğin disipline edilmesinde yedek iş gücü önemli bir etkidir. Öğretmen emeğinin disiplin edilmesinde de ders ücretli öğretmenlik uygulaması olduğu düşünülebilir. Ders ücretli öğretmenlik

uygulamasının zor ekonomik koşulları, kadın öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına rıza göstermelerini sağlamaktadır. Söz konusu durum aynı zamanda sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının toplumsal kabulünün yolunun açılmasını sağladığı söylenebilir.

Özel okullarda iş bulma zorluğunun yanında zor çalışma şartları da kadın öğretmenler için emeği disiplin etme aracı olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenler, mezun olduklarında gerek kötü çalışma koşulları gerekse işsizliğin getirdiği olumsuz koşullarla disiplin edilmeye çalışılmaktadır.

İşsizlik bireylerin yaşamını olumsuz etkilediği gibi toplumu da olumsuz etkileyen bir durumdur. Adak'ın 2010'da yapmış olduğu çalışmada belirttiği gibi işsizliğin sebep olduğu temel sorun, bireylerin yaşadıkları toplumda işbölümüne katılamamalarıdır. Eğitim fakültesi mezunları KPSS adı altında bir eleme sınavı ile karşılaşmaktadırlar. Bu sınav sonucuna göre belirli bir sıralamaya giremediklerinde atanamama ve işsiz kalma sorunuyla karşılaşmaktadırlar.

Neoliberal politikalarla eğitime yatırımlarının azalmasıyla, öğretmen işsizliğinin ortaya çıkması ve zamanla hızla artması bireylerin psikolojilerini olumsuz etkileyen bir durum oluşturmaktadır. Eğitimlerinin sonucunda çalışma yaşamında yer alamayan kadınlar, birtakım psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu sorunların başında özgüven kaybı gelmektedir. Özgüven kaybının bir etkisi olarak intiharı düşünen kadın öğretmenler olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin atamalarının yapılmaması, kendilerine verdikleri değerın zarar görmesine neden olmaktadır.

Bireyin kendine değer vermesinin zedelenmesi de psikolojik sorun olarak görülmektedir. İşsizliğin bireylerin yaşamında travma ve strese neden olduğu pek çok çalışmada belirtilmiştir (Akın, 2018; Güler, 2005; Kiraz, 2014; Kurt, 2005). Kıcıır (2017) benzer şekilde işsizliğin; depresyon, öfke, umutsuzluk duygularıyla, kaygı semptomları, psikosomatik semptomlar, intihar riski ve alkol madde bağımlılığı ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. İşsizliğin getirdiği travma ve stres nedeniyle sorun yaşayan görüşmecilerin yaşadıkları bu olumsuzluklardan kurtulmak amacıyla bir takım savunma mekanizmalarına sığındıkları görülmektedir. İşsizlik nedeniyle intiharı düşünmediğini belirten görüşmecilerin, intihar etme noktasına gelmemek amacıyla ya hayatın olumlu yanlarına bakmayı (polyanna- tatlı limon) denedikleri ya da pozitif dinî başa çıkma yöntemlerine (kader, inanç, sabır gibi.) sığındıkları görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin psikolojilerini etkileyen bir diğer unsur ise devletin öğretmen istihdamında uygulamakta olduğu politikalarıdır. Öğretmenler arasında statü farklarının olması, kadın öğretmenlerin haksızlığa uğradıklarını düşünmelerine ve sisteme karşı kızgınlık hissetmelerine neden olmaktadır. Bu durum, işsizliğin bireyden kaynaklıymış gibi gösterilmesine rağmen neoliberal politikalarından kaynaklı olduğunun görünürlüğünün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Toplumun cinsiyet normlarının dayatması ile öğretmenliğe yönelerek zaten bir baskı unsuruyla karşılaşan, sonrasında ise neoliberal politikaların etkisiyle işsiz kalarak psikolojileri bozulan kadınlar, bir de çevre baskısı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Aslan (2018) ise işsizliğin getirmiş olduğu olumsuz etkilerin, işsiz bireylerin psikolojisinden başladığını ve bireylerin ailesini, çevresini de içerisine alarak tüm topluma yayıldığını belirtmiştir. İşsiz kadın öğretmenler, çevresindeki kişilere işsizliklerinin nedenini anlatmaktan rahatsızlık hissetmekte ya da toplumun kendisini anlamayacağını düşünmekte ve çevrelerinden uzaklaşmakta, yaşadıkları topluma karşı kaçınma davranışı göstermektedirler. Bunun yanında ailelerinden psikolojik destek talep etmekte ve böylece duygu odaklı başa çıkma yöntemlerini kullanarak, işsizliğin getirmiş olduğu toplumsal sorunların etkisinden kurtulmaya çalışmaktadırlar. İşsiz kadın öğretmenlerin işsizliğin getirdiği ekonomik sorunların yanında, psikolojik sorunlarla da mücadele etmek durumunda kaldıkları söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Abanoz, S. (2020). Türkiye'de yapılan 'dinî başa çıkma' konulu araştırmalar hakkında bir değerlendirme. *Eskiyeşi, 40 (Mart)*, 407-429. doi: 10.37697
- Adak, N. (2010). Sosyal bir problem olarak işsizlik ve sonuçları. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 21(2)*, 105- 116. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48424/613527>
- Akçoraoğlu, A. (2017). Avrupa birliği'nde neoliberal hegemonya, otoriter neo-liberalizm ve neo-gramsciyeş uluslararası politik iktisat teorisi. *Alternatif Politika Dergisi, 9(1)*, 1-34.
- Akın, F. (2018). Ekonomilerin en önemli problemi olan işsizlik neden çözilemiyor? *İş ve Hayat Dergisi, 4(7)*, 82-99. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/isvehayat/issue/39748/470751>

- Altınsoy, H. (2020). Türkiye’de genç işsizliğin boyutları ve çözümüne ilişkin öneriler. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 11(1), 69-89. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cider/issue/54745/650709>
- Aslan, M. (2018). *Bir değersizleşme biçimi olarak üniversite işsizliği üzerine sosyolojik bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bakkal, M. & Erdoğan, Ç. (2017). *Türkiye’de kadın istihdamını artırmaya yönelik iktisadi politikalar* Cataloging-In-Publication Data, 509.
- Baltaş, A. & Baltas, Z. (1999). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Bilgin, M. H. (2003). Türkiye’de işsizliğin yapısal analizi. *Öneri Dergisi*, 5(19), 137-143. doi: 10.14783/maruoneri.682681
- Demir, E., Turan, K. & Özari, Ç. (2016). Üretim için sermaye ihtiyacına turgut özal politikaları Ş. Atakan Duman (Ed.). *Uluslararası Turgut Özal Sempozyum*, Ankara.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığının sosyolojik açıdan incelenmesi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 12-27.
- Demirgöz Bal, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *Kashed*, 1(1), 15-28. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kashed/issue/22284/239026>
- Eryücel, S. (2013). Yaşam olayları ve olumlu dini başa çıkma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 251-271. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19550/208179>
- Fidan, F., İşçi, Ö. & Yolmaz, T. (2006). Kadın mesleği ve kavramı: Anlamlılığı ve içeriği. II. *Uluslararası Kadın Araştırmaları Konferansı*. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/3068363-Kadin-meslegi-kavrami-anlamliligi-ve-icerigi-yrd-doc-dr-fatma-fidan-sakarya-universitesi-iibf-sakarya-ffidan-sakarya-edu.html>
- Gençoğlu, A. (2012). Kapitalizmin temel nitelikleri açısından emeğin konumu. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(1), 98-116. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hakisderg/issue/7575/99443>
- Güdek-Gölçek, Ş. (2019). Neoliberal politikaların türkiye’de kadın istihdamına etkisi. *Sosyoekonomi Dergisi*, 27(41), 129-150. doi: 10.17233/sosyoekonomi.2019.03.07
- Güler, B. (2005). İşsizlik ve yarattığı psiko-sosyal sorunların öğrenilmiş çaresizlik bağlamında incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 373- 394. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifm/issue/812/8826>
- Gümüş, İ. (2018). Tarihsel perspektifte refah devleti: doğuş, yükseliş ve yeniden yapılanma süreci. *Journal of Political Administrative and Local Studies*, 1(1), 33-66. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jpaljournal/issue/37016/424484>
- Güran, T. (1990), *İktisat Tarihi*, İstanbul: Damla Ofset.
- Gökcan, M. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-67. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kpdd/issue/41808/494446>
- Gökkaya, V. (2011). Türkiye’de kadına yönelik ekonomik şiddet. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 101-112. Erişim adresi <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875057.pdf>
- Harvey, D. (2007) Yaratıcı yıkım olarak neoliberalizm. (çev. E.Ç.Çığ ve Ü. Çığ). *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 67-88. Erişim adresi <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Işıl, Ü. (1990). Üniversite mezunlarının istihdam sorunları. *Eğitim ve Bilim*, Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/eb/article/view/5989>
- Kalkınma Bakanlığı (2018) On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) İşgücü Piyasası ve Genç İstihdamı Özel İhtisas Komisyonu Raporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> (11.03.2022)
- Karabulut, C. (2016). Eğitimde metalaşma ve ticarileşme. Sosyal Araştırmalar Vakfı, *Katkı Dergisi*. 2016 (2): 66-79 [www.katki.org](http://www.katki.org) adresinden alınmıştır.
- Karakaş, A. & Koç, M. (2014). Stresle başa çıkma ve dini başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 610-631. <https://doi.org/10.15869/itobiad.88954>
- Kavak, Y. (1997). Eğitim, istihdam ve işsizlik ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 21-26. Erişim adresi <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1200-published.pdf>



- Kayalı, G. (2015). *Genç işsizliği*. Ankara: Türkmetal
- Kılcır, B. (2017). Eğitimli genç işsizliği üzerinden işsizlik kaygısına bir bakış. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3(54), 1369-1395. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ct/issue/71813/1155382>
- Kiraz, Z. (2014). *Türkiye’de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketinin çözümlemesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiraz, Z. & Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302. doi: 10.17860/mersinefd.344474
- Kulaksız, A. & Doğanay, C. (2019). Eğitimli genç işsizlerde kadınların oranı artıyor. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*. Erişim adresi [www.tepav.org.tr](http://www.tepav.org.tr)
- Kurt, Ş. (2005). *İşsizliğin sosyo-ekonomik analizi: sosyal açıdan türkiye örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Kuvvetli Yavaş, H. (2021). Türkiye’de genç kadın işsizliği ve işgücü politikaları. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(68), 151-180. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/ct/issue/71822/1155441>
- Küçükkalay, M. (1997). Endüstri devrimi ve ekonomik sonuçlarının analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 51-68. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/20855/223684>
- Mahiroğulları, A. (2005). Endüstri devrimi sonrasında emeğin istismarını belgeleyen iki eser: Germinal ve dokumacılar. *Sosyoloji Konferansları*, (32), 41-53. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9520/118927>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Savunma mekanizmaları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mumyakmaz, A. (2019). 24 Ocak ekonomik istikrar kararları ile 12 eylül askeri darbesinin neoliberalizm ittifakı ve siyasal islam’ın süreçteki rolü. *Üçüncü Sektör Ekonomi Dergisi*, 54(4), 1988-1915. doi: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.12.1251
- Özçelik, P. (2013). Neoliberal küreselleşme süreci ve yoksulluk. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2), 417-431. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11356/135807>
- Öztürk, Ö. (2015). *Üniversite mezunu kadınların işsizlik süreçlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2010). *Eğitimde ve sınıf içi süreçlerde cinsiyetçi yaklaşımlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sapancalı, F. (2001). Yeni dünya düzeni ve küresel yoksulluk. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 115-140. Erişim adresi <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/5388>
- Şahin, L. (2007). Türkiye işgücü piyasasının yapısal özellikleri ve işsizlik sorunu. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 53, 543-575. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/898/10089>
- Şahin, Ç. E. (2010, Ekim). *Çalışma yaşamını düzenleyen yasalardaki dönüşümün dayanağı olarak neoliberalizm; devlet-toplum ilişkisinde leviathan’ın yükselişi mi?* Birinci Uluslararası Felsefe Kongresi’nde sunuldu, Bursa.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Ünal, I. (2008). *Neoliberalizm, esnek istihdam ve kadın öğretmenler*. Erişim adresi [https://www.academia.edu/3306084/esnek\\_istihdam\\_ve\\_kad%C4%B1n\\_%C3%B6%C4%9Fretmenler](https://www.academia.edu/3306084/esnek_istihdam_ve_kad%C4%B1n_%C3%B6%C4%9Fretmenler)
- Ütücü, N. (2013). *Majör depresif bozuklukta kültürel açıklama modelleri ve yardım arama davranışının belirlenmesi*. Uzmanlık tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi. Psikiyatri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yanbaşlı, E. (2014). *Türkiye’de genç işsizliği sorunu ve işsizlikle mücadelede uygulanan ekonomi politikalarının analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yavuzaslan, K. & Dağlıoğlu, C. (2019). Türkiye’ nin genç işsizlik sorunu ve üniversite öğrencilerinin meslek seçim bilinci. Erişim adresi

[https://www.researchgate.net/publication/331302458\\_turkiye'nin\\_genc\\_issizlik\\_sorunu\\_ve\\_universite\\_ogrencilerinin\\_meslek\\_secim\\_bilinci](https://www.researchgate.net/publication/331302458_turkiye'nin_genc_issizlik_sorunu_ve_universite_ogrencilerinin_meslek_secim_bilinci)

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S., (2018). Türkiye’de kadınların çalışma hayatındaki yeri ve sosyal güvenlik hukuku düzenlemeleri. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2(2), 63-80. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/scd/issue/40790/478397>

## İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA İLETİŞİMSEL DİL YAKLAŞIMI COMMUNICATIVE LANGUAGE APPROACH in PRIMARY SCHOOL ENGLISH COURSEBOOKS\*

Neşe KÖRHASANOĞULLARI<sup>1</sup>, Bilge ÇAM AKTAŞ<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada ilköğretim İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımını karşılama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma doküman incelemesine dayalı nitel betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Doküman analizinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan kontrol listesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yapılmış ve analizlerin güvenilirliğinde araştırmacılar arası görüş birliği .93 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda etkinliklerin ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu ve bu becerilerin diyalog üretme, çeşitli yayınların dinlenmesi ve nispeten de bir düşüncenin canlandırılması türündeki etkinliklerle desteklendiği; okuma becerisinin ise her sınıf düzeyindeki etkinliklerde kısmen desteklendiği ve ilköğretim ikinci kademedeki itibaren yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ders kitaplarında daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ilköğretim ikinci kademe sınıf düzeylerinde ders kitaplarındaki etkinliklerin takım olma bilincini daha çok desteklediği, ilerleyen kademelerde düşünme ve araştırma etkinlikleri ile tartışma türündeki etkinliklere daha fazla yer verildiği belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** İletişimsel Dil Yaklaşımı, Ders Kitapları, Doküman analizi

**ABSTRACT:** In this study it was aimed to determine whether the activities in primary school English Course books are suitable in terms of communicative language approach. The research was designed as a qualitative descriptive study based on document review. A checklist prepared by the researchers were used in the document analysis. Descriptive analysis was made in the analysis of data and there was the consensus rate among researchers .93 for the reliability. The result of the research show that course book activities are mainly geared towards developing of speaking and listening skills and these skills are supported by activities such as acting out, listening of various recordings, and establishing dialogues. Reading skill in activities is partly supported in every grade level and the activities to develop writing skills are generally written in course books in secondary stage in primary school. Moreover, the activities in this stage contribute to team awareness mostly, and debate and research activities take part in upper stages mostly.

**Keywords:** Communicative Language Approach, Course Books, Document Analysis

### **Bu makaleye atf vermek için:**

Körhasanoğulları, N. & Çam Aktaş, B. (2023). İlköğretim İngilizce ders kitaplarında iletişimsel dil yaklaşımı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 79-98.

### **Cite this article as:**

Körhasanoğulları, N. & Çam Aktaş, B. (2023). Communicative language approach in primary school english coursebooks. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 79-98.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Existing coursebooks have been changed synchronously with revision of curriculum in 2018 and primary education English teachers have been supported in preparation of new coursebooks. The purpose of study is to analyze coursebooks, main teaching materials of curriculum based on communicative approach from the point of activities and to determine whether coursebook activities are fitted in terms of communicative approach and communicative approach is functional in implementation of curriculum or not. It is thought that reflection to English lessons at primary school of communicative approach can be determined as a whole with joint investigation of course books at

\*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, Eskişehir/Türkiye, email: [neseserbetc91@gmail.com](mailto:neseserbetc91@gmail.com), ORCID: 0000-0002-0098-4746.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir / Türkiye, e-mail: [bilgec@anadolu.edu.tr](mailto:bilgec@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-2742-8184.

all grade levels. Essential principle in preparation of course books is to provide aims in curriculum and include explanations guiding to these activities.

Researches about investigation of English course books in the context of communicative approach show that course books have some deficiencies. It is observed in these researches that English course books do not reflect features of communicative approach. However, some researches were conducted with coursebooks earlier the 2018 curriculum and only one or two coursebook analysis were included. In this respect, the evaluation of new coursebooks in regard to a curriculum prepared on the basis of a communicative approach has significance. Additionally, the holistic evaluation of coursebooks in all class levels would be useful in terms of spiral teaching modality at primary school. The purpose of this study is to determine suitability of course books activities in terms of communicative approach context.

## **Method**

Qualitative descriptive study based on document analysis has been used in this research. Document analysis is the analysis of written sources that includes various information about facts and cases. Documents are sources reviewable again and again as the independent of place, time and event. Coursebook for 2<sup>nd</sup> grades prepared by scientific and cultural publication, coursebook for 3<sup>rd</sup> grades prepared by Ministry of Education, coursebook called as “Learn with Bouncy” for 4<sup>th</sup> grades prepared by Ministry of Education in primary school and coursebooks for 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades prepared by Ministry of Education, coursebook called as “Lets Learn English” for 7<sup>th</sup> grades and coursebooks called as “Mastermind” for 8<sup>th</sup> grades prepared by Ministry of Education at middle school have been used in the study as a source of data. Course books prepared by Ministry of Education are especially included in this study. A coursebook affirmed by ministry and written by Turkish writers has been selected for the 2<sup>nd</sup> grades; because, no coursebook has been prepared by Ministry of Education. Checklists including communicative approach criteria after getting expert opinion have been used for coursebooks. Checklists are data collection tools frequently proposed in evaluation of coursebooks. Coursebook activities have been analyzed within the context of criteria in checklists prepared for each level and convenient activities have been coded by verbalizing class level, type of activity and page numbers. In this case, descriptive analysis was used in this study. Entire data was independently analyzed in separate space by two researchers to be valid and reliable of obtained codes. Finally, validity and reliability of evaluation were calculated by formula of Miles and Huberman. Agreement rate on findings between of two researchers was calculated as .93.

## **Findings**

As a result of research, it was seen that coursebook activities at primary school level are mainly related to developing of speaking skill, listening skill or both of them. Activities towards to developing of reading and writing skills are limited. It was seen that activities related to developing of speaking and listening skills are mainly involved in coursebook for 5<sup>th</sup> grade that is the beginning level of secondary grade at primary school. These skills are supported by activities such as acting out, listening of various recordings, establishing dialogues. Writing activities with regard to expressing sense and thought have been seen in coursebooks for 5<sup>th</sup> grade for the first time. The activities developing writing skills mostly appear at 5<sup>th</sup> grade. Activities in coursebook for 5<sup>th</sup> grade, support team awareness has been placed for the first time. At 6<sup>th</sup> grade, it has been identified that thinking and searching activities and reordering of sentences activities take part in coursebook. Only one activity is related with debating about topic for that grade. These activities developing speaking and writing are included in coursebooks for 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades. The results indicated that activities expressing sense and thought with a text take part in coursebooks at 7<sup>th</sup> grade apart from the earlier grades. There are more activities developing writing skills such as usage of authentic language materials, listening broadcast and noting notions than first stage in coursebooks of secondary grade at primary school. Coursebook at 8<sup>th</sup> grade has limited activities towards to learner emotions. These activities are related to asking emotions on reading passages or writing poems by sharing emotions. Activities like ordering chronologically or identification of similarities and differences comparably event, cases or pictures are occasionally included in coursebook for 8<sup>th</sup> grade to support reading and writing skills. Following instructional activities are nonsystematically located at some class levels. It was seen that activities like telling of an

unseen thing and leading another student do not take part in coursebooks. Moreover, the results show that activities related to finding possible solutions for problems are not preferred at any class levels.

## GİRİŞ

Türkiye’de 2017 – 2018 öğretim yılı içerisinde öğretim programlarında bazı güncellemeler gerçekleştirilmiştir. İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı da bu güncellemelerden etkilenmiştir. Yenilenen programda dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden hiçbirinin, öğrenen ihtiyaçlarını karşılamada yeterli esneklikte görülmediği belirtilmektedir (MEB, 2018, s.3). Bu duruma, öğrenenlerin farklı sınıf düzeylerinde olması ve çeşitli öğrenme stillerine sahip olmaları neden gösterilmektedir. Program, dil öğretiminde karma tekniklerin benimsendiği bilgisini vermektedir. Yine programa göre, dil öğretimi bir konu öğretimi gibi görülmemeli, İngilizcenin deneyimlenerek bireylere benimsetilmesi yoluna gidilmelidir. Öğrenenler bu şekilde aktif öğrenciler olacak, sınıf içi iletişim desteklenecektir. Bu bilgiler ise programın ağırlıklı olarak iletişimsel dil yaklaşımına uygun hazırlandığının işaretlerini vermekte ve programın ilerleyen başlıklarında iletişimsel dil yaklaşımından çoğunlukla bahsedilmektedir.

İletişimsel dil yaklaşımı, 1960’lı yıllarda kullanılan dil öğretim yöntemlerini dilin işlevsel ve iletişimsel boyutunun yeterince ele alınmaması nedeniyle eleştiren Henry Widdowson, Christopher Candlin, Christopher Brumfit ve Keith Johnson gibi İngiliz araştırmacıların kuramsal çalışmaları üzerine kuruludur (Soğuksu ve Aslan, 2018). Araştırmacıların ortak görüşü, dil öğretiminde öğrenci gereksinimlerine ve öğretim durumunun koşullarına uygun bir program anlayışının olması gerektiğidir (Demirel, 1987).

İngilizce öğretim programının genel amacı, toplumun ilerlemesinin anahtarı olarak bireylerin uluslararası düzeyde iletişim kurabilmesidir. Öğretim programı, Türk vatandaşlarının dili etkin kullanabilmeleri için İngilizceyi gündelik hayatlarına taşımalarının öneminden bahsetmektedir. İletişimsel yaklaşıma göre ise, her dilin sosyo-kültürel bir yanı vardır ve dil çevresinden bağımsız düşünülemez. Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmak için dilin yapısına ilişkin kuralların yanı sıra dilin sosyokültürel bir ortamda kullanımına ilişkin kuralları da öğrenmeleri gerekmektedir (Hymes, 1972). Yapılan bir araştırmada, İngilizce öğretiminde beklenen yeterlik düzeylerine ulaşılamamasında İngilizcenin Türkiye’de gündelik yaşamda işlevsel biçimde kullanılmaması nedeniyle öğrencilerin İngilizceyi sınıf dışındaki ortamlarda konuşma olanağı bulamamasının etkili olduğu belirtilmiştir (Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe, 2005).

İngilizce öğretim programının diğer bir amacı ise, yabancı dil öğretimine verilen önemin artmasıyla birlikte öğrencilerin dil becerilerinde Avrupa Konseyinin ortaya koyduğu çerçeve programa uygun yeterlilik kazanmalarını sağlamaktır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır (Arslan ve Coşkun, 2012). Türkiye’deki yeni eğitim (4+4+4) sistemiyle birlikte 2. sınıf düzeyine kadar inen İngilizce dersinde öğrencilerin, 8. sınıfın sonunda hedef dilde basit bir şekilde iletişim kurabilecek ve bu dili anlamlandırabilecek düzeye ulaşmaları beklenmektedir. İletişim becerilerini temele alarak hazırlanan bu çerçeve program, iletişimsel dil yaklaşımı ile uzlaşmaktadır.

Öğretim programının içerik boyutunda, temalar/konular ve iletişimsel işlevler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sınıf düzeylerinde belirtilmiştir. Öğrencilerin her bir temaya uygun, duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri kazanımlar belirlenmiş ve böylece dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. İletişimsel yaklaşımda dil; derslerin içeriği, yapı, kelime veya cümle örnekleri şeklinde değil; kavram, düşünceler açısından ele alınmaktadır (Widdowson, 1990, s. 159). Böylece bireyler kendilerini ifade etme amaçlı yapıları kullanmakta ve dili iletişimsel işlevi ile ele almaktadır.

İngilizce dili dört temel dil becerisi alanına vurgu yapılarak kazandırılmalıdır. Bu ise ancak işlevi yüksek, esnek, gerçekçi, kullanışlı, içeriğin ve dil bilgisinin ön planda olmadığı bir öğretim programı ile mümkün olabilecektir. Dil bilgisi, cümle oluşturabilmek için kelimeleri nasıl uyarladığımızın veya düzenlediğimiz bilgisi (Widdowson, 1990, s. 82). Derslerde dil bilgisinin merkeze alındığı geleneksel dil öğretim yaklaşımları etkililiğini kaybetmiştir. İlköğretim İngilizce Dersi (2.-8. Sınıflar) Öğretim Programında, dört temel dil becerisinin önemi korunmuş, bu alandaki kazanımlar iletişimsel dil yaklaşımıyla ele alınmıştır.

Dil öğrenimi sürecine değinildiğinde ise, dilin işlevsel yönüne önem veren öğretim programında, öğrencilere mevcut kaynaklar ile grup halinde veya çift olarak çalışabilecekleri ortamlar sunulmasının gereğinden bahsedilir. İletişimsel dil yaklaşımında işlevleri veya yapıları pratik yapmayı teşvik ettiği için grup veya ikili çalışmalar desteklenmektedir (Richard ve Rodgers, 2001). Brumfit'e (1976) göre de, sınıf ortamında samimi ve küçük gruplar şeklindeki öğrenen çalışmalarının dilde akıcılığın sağlanmasına katkısı büyüktür. Bu sırada öğretmen, gerektiğinde çalışmalara destek olmaktadır. Öğretim etkinlikleri, daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır (Demirel,1987). İletişimsel yetinin gelişebilmesi amacıyla, iletişimsel öğretimde, üç temel etkinlikten söz edilebilmektedir. Bu etkinlikler, öğrenenlerin az sayıdaki farklılığı bulabilmek için birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kaldıkları "information gap" etkinlikleri, belirli bir konu etrafında iletişim kurulabilmeyi sağlayan rol yapma etkinlikleri ile ortaya bir ürün çıkarabilen görevlerdir (Cook, 2001). Ayrıca, dili üretebilme ve kullanabilme becerilerinin gelişiminde mümkün olduğu kadar karşılıklı konuşma şeklinde etkinliklerin sürece dâhil edilmesinin gereği vardır. Farklı sınıf etkinlikleri öğrencilerin iletişim becerilerinin artırılması amacıyla sınıf ortamına taşınabilmektedir. Dil derslerinde özgür konuşma gibi yaratıcı olabilen etkinliklerin yanı sıra çeviri şeklinde geleneksel tarzdaki etkinliklere de yer verilebilir. Etkinliklerin öğrenci odaklı yapılmasının ve günlük hayatta işlevsel olarak kullanılmasının önemi vardır. İletişimsel dil yaklaşımı, farklı yöntemlerin birlikte kullanılabilirdiği ilkeler bütünüdür (Berns, 1990).

Sınıf içerisinde kullanılan araç ve gereçlerin de özgün kullanımına dikkat edilmelidir. Her geçen gün, dijital ortamlar aracılığıyla da, dil öğreniminde kullanılacak sayısız, çeşitli ve özgün materyaller üretilmektedir. 2018 yılında programların güncellenmesiyle birlikte var olan ders kitaplarında değişikliğe gidilmiş, uygulamanın içerisinde yer alan öğretmenlerden yeni ders kitaplarının hazırlanmasında destek alınmıştır. İletişimsel yaklaşım ile şekillenen öğretim programının en temel öğretim materyalleri olan ders kitaplarının yaklaşıma yönelik etkinliklerinin irdelenmesi ve yaklaşıma uygunluğunun incelenmesi ile programın uygulanmasında iletişimsel dil yaklaşımının kullanılabilme durumunun da ortaya koyulması beklenmektedir. Tüm sınıf düzeylerindeki ders kitaplarının bir arada incelenmesi ile de iletişimsel dil yaklaşımının ilköğretim kademesinde İngilizce derslerine yansıma durumunun bütüncül bir bakış açısı ile belirlenebileceği düşünülmektedir. Zaten ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel ilke; öğretim programlarında belirlenen amaçları kazandırması ve bu etkinliklere rehberlik edecek açıklamaları içermesidir (Bulut, 1999; Ünsal ve Güneş, 2003).

Alan yazın incelendiğinde İngilizce ders kitaplarının iletişimsel dil yaklaşımı bağlamında incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Çubukçu ve Atay (2017) iletişimsel yaklaşımda kazanımı önemsenen becerilerin başında gelen ve dilin uygun kullanımı olarak açıklanabilen edimsel yetinin ders kitaplarında yer alma durumunu inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Türkçe öğretimine yönelik kitaplarda edimsel yetinin gelişimine yönelik bilgiye rastlanmamıştır. İngilizce öğretimine yönelik kitaplar ise edimsel yetinin gelişimi açısından daha zengindir. İngilizce kitaplar, dilin kullanımını önemsemekte, Türkçe kitaplarında dilin kullanımına yönelik herhangi bir açıklama yapılmamaktadır. Ek olarak, İngilizce ve Türkçe öğretimi kitapları arasında edimsel yargı sayısı ve oranları konusunda farklılıklar bulunmaktadır. Ancak bu sayı ve oranlar yüzdeler olarak birbirlerine yakın görünmektedir. Tılfarlıoğlu ve Arpacı (2014), 9. sınıf düzeyinde hazırlanan bir İngilizce ders kitabının iletişimsel bağlamda öğrenen beklentilerini karşılayamadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin öğrenenleri yönlendirebilmesinin de ders kitaplarının iletişimsel anlamda işlevselliğini arttırabilmesinde önemi vardır. Tok (2010) ise yaptığı çalışmada ilköğretim kademesinde kullanılan bir İngilizce ders kitabına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Bu belirlemelere göre ders kitabının olumsuz olarak nitelendirilebilecek özelliklerini; düzen ve tasarımı, iletişimi destekleyici ve anlamlı etkinliklerin azlığı, içeriğin tekrarı sağlayıcı nitelikte olmaması, ikili çalışma/grup çalışmasını kısmen destekleyici olması ile ilgili olduğunu rapor etmiştir. Karababa, Serbes ve Şahin'in (2010) çalışmasında da, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan "Breeze" adlı ders kitabının Avrupa Dil Gelişim Dosyasının tanımladığı A2 düzeyi ölçütleri temel alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sonuçlara göre, ders kitabı bütünüyle A2 seviyesinin ölçütlerini karşılamamaktadır. Dil becerileri anlamında eşit bir dağılım olmayan ders kitabında iletişim kurmaya yönelik etkinliklere yer verilmemektedir. Etkinlikler, öğrenen ihtiyaç ve özzerkliliğini destekleyici değildir. İletişim amacıyla dilin kullanımı önemsenmemiş, dilin görevi içeriğin aktarıcısı olarak görülmüştür. Haznedar (2009) da kitap incelemesine dayanan çalışmasında 4. ve 5. sınıf İngilizce ders kitaplarının İngilizce öğretim programının hedeflerinin gerisinde kaldığı, çağdaş öğretim yöntemlerinin

kullanımını desteklemediği, öğrenenlerin dili kullanabilecekleri öğretim ortamını sunamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmaların birçoğu araştırma amaçları doğrultusunda ders kitaplarında kimi eksiklikler belirlemiştir. Özellikle iletişimsel dil yaklaşımının ders kitaplarına yeterince yansıtılmadığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar hem 2018 programı öncesi için hazırlanan ders kitaplarıyla gerçekleştirilmiş hem de sadece belirli sınıf düzeylerindeki kitapların incelenmesini kapsamıştır. Bu nedenle özellikle yenilenen ve iletişimsel dil yaklaşımını temel aldığı belirten bir programa uygun olarak hazırlanan yeni ders kitaplarının bu yaklaşım bağlamında incelenmesi önemlidir. Ayrıca ilköğretim kademesinde dil öğretiminin bir bütün olarak sarmal biçimde ilerlediğini düşündüğümüzde tüm sınıf düzeylerinde okutulmakta olan ders kitaplarının da bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi yararlı olacaktır. Bu gereksinimden hareketle bu çalışmada ilköğretim İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımını karşılama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma doküman incelemesine dayalı nitel betimsel bir çalışmadır (Mason, 2002). Doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın amacı olan olgu ve olaylar hakkında çeşitli bilgilerin mevcut olduğu yazılı kaynakların analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dokümanlar, tekrar tekrar incelenebilen zaman, mekân ve olaydan çok fazla etkilenmeyen kaynaklardır (Hesse-Biber ve Leavy, 2011; Yin, 2009 ).

### Veri Kaynakları

Araştırmada, veri kaynağı olarak ikinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar olan İngilizce ders kitaplarının incelenmesi yapılmıştır. İlkokul kademesinde, Bilim ve Kültür Yayınlarının ikinci sınıf düzeyi, MEB Yayınlarının üçüncü sınıf düzeyi ve MEB Yayınlarının “Learn With Bouncy” adlı dördüncü sınıf düzeyine ait ders kitapları ile ortaokul kademesinde, MEB Yayınlarının beşinci ve altıncı sınıf düzeyi, “Lets Learn English” adlı yedinci sınıf düzeyi, “Mastermind” adlı sekizinci sınıf düzeyine ait kitapları incelenmiştir. Çalışmada öncelikli olarak, Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı kitaplar incelenmek istenmiştir. İlkokul ikinci sınıf düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir ders kitabının bulunmaması nedeniyle, Türk yazarlar tarafından yazılan ve bakanlıkça kullanımı onaylanan bir ders kitabı incelenmek üzere seçilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımına olan uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Ders kitapları için iletişimsel dil yaklaşımına ait ölçütleri ortaya koyan ve uzman görüşü alınarak hazırlanan kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listeleri ders kitaplarının değerlendirilmesinde sıklıkla önerilen veri toplama araçlarıdır (Daoud & Celce-Murcia, 1979; Ellis, 1997; Sheldon, 1988).

*Ders Kitabı Kontrol Listesi:* Öğretim materyali olarak görev yapan ders kitaplarının içerisinde iletişimsel dil yaklaşımına uygun olarak hangi etkinliklere yer verildiğinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan bu listede belirlenen iletişimsel dil yaklaşımı ilkelerine ait etkinliklerin ünitelerine, etkinlik türüne ve sayfa numarasına ait bilgilere yer verilmiştir.

Hazırlanan kontrol listelerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşleri alınmış; görüşler doğrultusunda gerekli düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Son hali verilen kontrol listesi, çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İkinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar olan tüm ders kitapları kontrol listesi aracılığıyla incelenmiştir.

Verilerin analizinde her bir sınıf düzeyi için hazırlanan ders kitabındaki etkinlikler ilgili kontrol listesinde yer alan ölçütler bağlamında incelenmiş ve belirlenen ölçütlere uyan etkinlikler sınıf düzeyi, etkinlik türü ve kaçınıcı sayfada yer aldığı belirtilerek kodlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden ortaya konan temalara uygun şekilde özetlendiği ve yorumlandığı analiz çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Oluşturulan kodlamaların geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak üzere verilerin tamamı iki araştırmacı tarafından ayrı ortamlarda bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Son olarak, değerlendirmelerin geçerliliği ve güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır. İki araştırmacı arasında bulgular üzerinde görüş birliği oranı .93 olarak belirlenmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 27.02.2019 tarihinde 14149 sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan doküman incelemesinden elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listesindeki ölçütler tema olarak belirlenmiştir. İletişimsel dil yaklaşımı ilkelerinin yer aldığı kontrol listesindeki her bir madde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ders kitaplarındaki etkinlikler ile sınıf düzeyleri dikkate alınarak ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar sınıf düzeyine göre tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1'de ikinci sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Tablo 1.

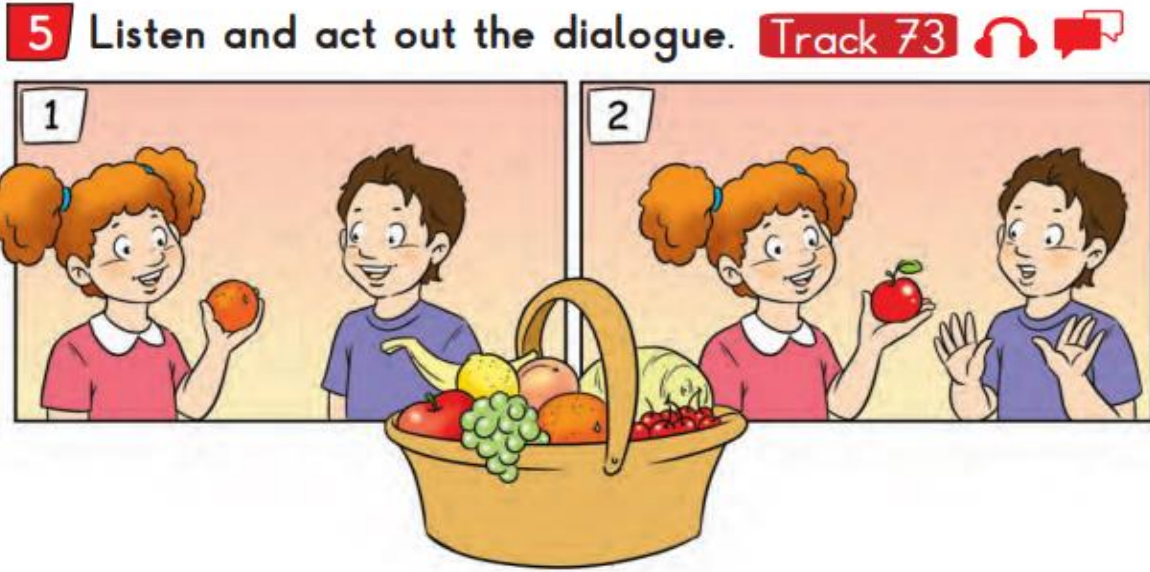
### 2. Sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	1	-	1	-	2
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	-	-	0
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. Üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	1	-	-	3	4
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	1	2	3	-	6
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	1	-	-	1	2
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	-	-	-	-	0
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	11	6	-	-	11
Diyalog üretme	6	-	-	-	6
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının	-	24	-	-	24



dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi					
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. Yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	-	-	0
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	-	0
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	-	0
Toplam Etkinik Sayısı	21	32	4	4	55

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2. sınıf düzeyi ders kitabındaki etkinlikler, ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerine dönük hazırlanmıştır. Toplam 11 etkinlik bir düşüncenin canlandırılması, 24 etkinlik ise çeşitli yayınların dinletilmesi şeklinde düzenlenmiştir. Bir düşüncenin canlandırılmasının istendiği etkinlikler öncesinde bir dinleme metniyle beraber öğrenene sunulmuştur. Görsel 1’de görüldüğü gibi ilk olarak dinleme metni öğrencilere dikkatlice dinletilmekte sonrasında ise diyalogun benzerinin canlandırılması istenmektedir. Öğrencilerin sözü edilen meyveyi sevip sevmeyeceği ile ilgili gerçekleştirdikleri canlandırma çalışması, bu etkinlik türüyle ilgili verilebilecek örneklerdendir.



Şekil 1. Bir düşüncenin canlandırılması örneği

2. sınıf düzeyi ders kitabında diyalog üretme etkinliklerine 6 etkinlikte yer verilmiştir. Etkinliklerin tamamı sözel olarak soru sorma ve cevap verme şeklinde tercih edilmiştir. Etkinliklerin seçiminde yönergelerin takip edilmesine uygun etkinliklere de yer verilmiştir. Yönerge takibine yönelik olarak hazırlanan toplam 6 etkinlik yönerge verme, söylenen yönergeyi yapma veya okuduğu yönergeleri gerçekleştirme şeklinde konuşma, dinleme ve okuma becerilerinde hazırlanmıştır. Etkinliklerin 2’si olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, 4’ü herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama, 2 tanesi ise takım olma bilincini kazandırma ile ilgili bulunmuştur. Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama, öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, konu ile ilgili tartışmaların yapılması, probleme olası çözümler bulma, çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek, düşünme ve araştırma etkinlikleri ile duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türleri tercih edilmemiştir.

Tablo 2’de üçüncü sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.


Tablo 2.

*3. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu*


İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	-	-	1	1	2
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	-	-	0
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	7	-	4	19	23
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	-	-	-	-	0
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	-	-	-	-	0
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	-	-	-	-	0
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	-	-	-	-	0
Probleme olası çözümler bulma	16	10	-	1	16
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	5	-	-	-	5
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	19	-	2	19
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	-	0
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	-	0
Toplam Etkinlik Sayısı	-	-	-	-	0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 3. sınıf düzeyi ders kitabında konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha sıklıkla rastlanmıştır. Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama etkinliklerine 23 defa olmak üzere sıklıkla yer verilmiştir. Görsel 2’de, eksikliklerin tamamlanmasına ilişkin örnek bir etkinlik gösterilmiştir. Bu etkinlikte bağlamı olan bir metin verilerek ilgili kelimelerden uygun olanlarıyla boşlukların tamamlanması istenmiştir.

B. Fill in the blanks.

 watch tired play

Hello, I am Senem. I feel ..... today.  
I can't ..... basketball, let's ..... TV.

 sleep ride energetic

Hi, my name is Koray. I am ..... today.  
I can't ..... , let's ..... a bike.

Şekil 2. Metin üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama etkinliği örneği

Ders kitabında 19 adet radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi 16 adet ise bir düşüncenin canlandırılmasına yönelik etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Bu etkinlikler, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinden birinin veya birkaçının geliştirilmesine yönelik hazırlanmıştır. Diyalog üretme şeklinde hazırlanan 5 adet etkinliğin ise tamamıyla konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğu görülmüştür. Son olarak olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme şeklindeki etkinlik türüne ait örneklere sınırlı sayıda yer verildiği ortaya konmuştur. Etkinliklerin hiç biri, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama, öğrencinin başka bir öğrenciyi görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, yönergeleri takip etme, takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması), konu ile ilgili tartışmaların yapılması, probleme olası çözümler bulma, çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek, düşünme ve araştırma etkinlikleri ve duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türlerine uygun bulunamamıştır. Tablo 3'te dördüncü sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Tablo 3.

4. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	-	-	-	-	0
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	-	-	0
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	2	-	-	16	16
Öğrencinin başka bir öğrenciyi görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	1	-	-	-	1
Yönergeleri takip etme	1	2	1	-	4

Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	-	-	-	-	0
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	-	-	-	-	0
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	26	16	-	-	26
Diyalog üretme	13	-	-	2	14
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	30	-	6	30
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	-	-	0
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	-	0
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	-	0
Toplam Etkinik Sayısı	43	48	1	24	95

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 4. Sınıf düzeyi ders kitabındaki etkinliklerin 30 tanesi dinleme becerilerinin geliştirilmesi yönelik olarak hazırlanan radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi etkinlik türüne ait bulunmuştur. En çok karşılaşılan ikinci etkinlik türü ise bir düşüncenin canlandırılması olmuştur. Toplam 26 etkinlik, öğrenenin dinlediği metinleri veya yönergeleri canlandırması, verilen ifadelerden diyalog oluşturup canlandırması veya belirli bir konuda duygu ve düşüncelerini paylaşması üzerine oluşturulmuştur. Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama şeklindeki çalışmalara 16 adet etkinlikte rastlanmıştır. 4. Sınıf düzeyindeki ders kitabında diyalog üretmeye ait etkinliklere alt kademelere oranla daha fazla yer verilmiştir. 14 adet etkinlik, diyalog üretme şeklinde yer almış ve bu etkinlikler ağırlıklı olarak konuşma becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Görsel 3'te öğrenenlerden diyalog üretmelerinin beklendiği bir etkinlik örneği verilmiştir. Etkinlikte görseller tercih edilmiş öğrenenlerden ise yazma becerilerini kullanarak bir diyalog geliştirmeleri beklenmiştir.

Look at the pictures, ask and answer.



1. A: Is he **hungry**... ?

B: No, he **isn't**...



2. A: Is ..... ?

B: Yes, .....



3. A: ..... ?

B: .....



4. A: ..... ?

B: .....

Şekil 3. Diyalog üretme etkinliği örneği

Ders kitabındaki etkinliklerin 4 tanesi yönergelerin takip edilmesi ile ilgili bulunurken, bir tane etkinlik öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi şeklinde düzenlenmiştir. Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama, takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması), konu ile ilgili tartışmaların yapılması, probleme olası çözümler bulma, çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek, düşünme ve araştırma etkinlikleri ile duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türlerine ait hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır.

Tablo 4'te beşinci sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

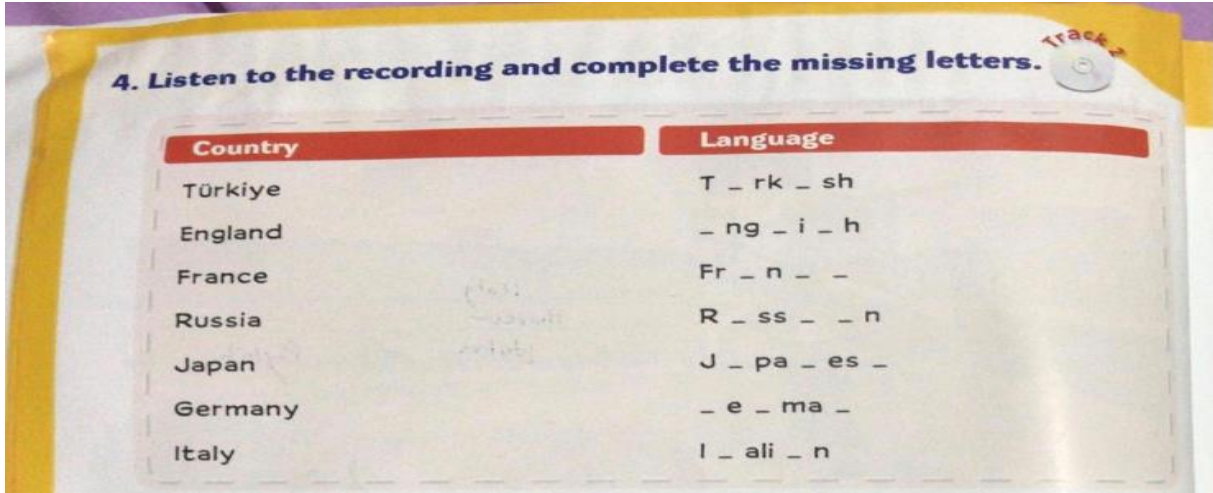
Tablo 4.

5. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	-	-	1	-	1
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	5	-	5
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	2	-	6	46	49
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	-	-	2	-	2
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	8	-	2	-	8
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	-	-	-	-	0

Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	4	-	-	-	4
Diyalog üretme	14	-	1	11	16
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	31	-	21	31
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	-	-	0
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	-	0
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	4	4
<b>Toplam Etkinik Sayısı</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>17</b>	<b>82</b>	<b>110</b>

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 5. sınıf düzeyi ders kitabındaki 49 etkinlik, herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama şeklinde düzenlenmiştir. Ders kitabında en çok rastlanılan bu etkinlik türünü toplam 31 adet ile radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinlik takip etmiştir. Öğrencilerin eşleştirme, tablo doldurma, doğru olanı işaretleme, numaralandırma gibi görevleri gerçekleştirmesini bekleyen bu etkinlik türü, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Görsel 4'te bu etkinlik türüne ilişkin bir örnek etkinlik gösterilmiştir.



Şekil 4. Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi etkinliği örneği

Diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi 5. sınıf ders kitabında da diyalog üretme etkinliklerine yer verilmiş, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmış 16 adet etkinlik olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerden 8 tanesi takım olma bilincini kazandırma ile ilgili bulunmuştur. Okuma becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama şeklindeki etkinlik türüne 5, yazma becerilerinin desteklendiği duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme şeklindeki etkinlik türüne ise 4 kez rastlanmıştır. 4 etkinlik bir düşüncenin canlandırılması etkinlik türüne uygun bulunmuş diğer sınıf düzeylerine kıyasla oldukça az etkinlikte

rastlanmıştır. Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme şeklinde 1 adet etkinliğe yer verilen ders kitabında, öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyi anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, konu ile ilgili tartışmaların yapılması, probleme olası çözümler bulma, çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek ile düşünme ve araştırma etkinlikleri tercih edilmemiştir.

Tablo 5'te altıncı sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

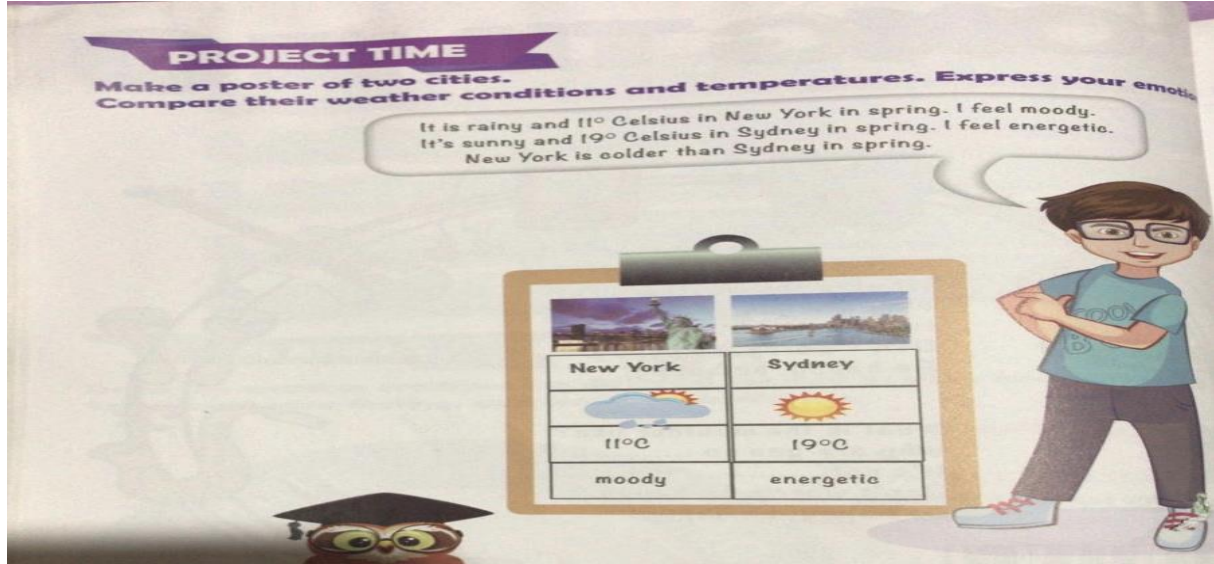
Tablo 5.

6. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	3	-	1	2	6
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	1	-	1
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	-	-	3	17	18
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyi anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	2	-	1	-	3
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	8	-	-	2	8
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	1	-	-	-	1
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	10	-	-	1	10
Diyalog üretme	17	-	1	3	20
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	21	-	14	21
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	2	2	2
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	1	-	-	3	3
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	2	-	-	8	8
Toplam Etkinlik Sayısı	44	21	9	52	91

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 6. Sınıf düzeyi ders kitabında en çok tercih edilen, radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinlik türüdür. Bu etkinlik türüne ait olduğu belirlenen 21 etkinliğin, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmek üzere düzenlendiği görülmektedir. Ders kitabında 20 adet, diyalog üretme ile ilgili etkinliğe yer verildiği belirlenmiştir. Ağırlıklı olarak tercih edilen bir diğer etkinlik herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama türü etkinliklerdir. Ders kitabında toplamda 18 defa bu etkinlik türüne rastlanmıştır. Ders kitabında konuşma becerilerinin geliştirilmesi

amacıyla bir düşüncenin canlandırılması şeklinde etkinlik türüne ait 10 etkinlik olduğu belirlenmiştir. Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türüne 8 etkinlikte rastlanmıştır. 6. sınıf düzeyinde bu etkinlik türünden örneklere diğer sınıf düzeylerinde olduğundan daha fazla yer verildiği görülmüştür. Görsel 5'te yazma becerilerinin desteklendiği bu etkinlik türüne ait bir örnek sunulmuştur.



Şekil 5. Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinliği örneği

Ders kitabında konuşma ve yazma becerilerinin ağırlıklı olarak desteklendiği 8 adet takım olma bilincini kazandırma etkinliği ve 6 adet olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme etkinliğine rastlanmıştır. Yönergeleri takip etme şeklindeki 3 adet etkinlik, oyun amaçlı kurgulanmıştır. Öğrenenlerin araştırdığı konu üzerine düşünce yazıları yazdığı düşünme ve araştırma etkinliklerine ait yine 3 adet örnek etkinlik belirlenmiştir. Sınırlı sayıda olmak üzere, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek etkinlik türünde 2, konu ile ilgili tartışmaların yapılması etkinlik türünde 1, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama etkinlik türünde ise 1 adet etkinliğin olduğu görülmüştür. Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, probleme olası çözümler bulma ve çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması etkinlik türlerine ait örneklere ise rastlanmamıştır.

Tablo 6'da yedinci sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Tablo 6.

7. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	1	-	1	-	2
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	1	-	1	-	2
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	1	-	7	9	13
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0



Yönergeleri takip etme	12	-	-	11	12
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	11	-	3	3	14
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	2	-	-	2	2
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	5	-	-	1	5
Diyalog üretme	5	-	-	1	6
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	28	-	13	28
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	2	2	2
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	1	-	-	1	2
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	1	-	-	10	10
<b>Toplam Etkinik Sayısı</b>	<b>40</b>	<b>28</b>	<b>14</b>	<b>53</b>	<b>88</b>

Tablo 6’da görüldüğü gibi, 7. Sınıf düzeyi ders kitabında belirlenen etkinlik türlerinden en çok radyo, tv gibi otantik (sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinliklere yer verilmiştir. Toplam 28 adet etkinliğin tamamı dinlediğini anlama 13 tanesi ise dinlenen üzerine kısa notlar alma şeklinde düzenlenmiştir. Etkinliklerin 14 tanesi takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması) etkinlik türüne aittir. Görsel 6’daki etkinlikte, öğrenenlerden bir arkadaşını partiye davet etme üzerine bir diyalog gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Grup oluşturulması ve grup üyelerinin çeşitli roller üstlenmesinin beklendiği etkinlik, bu türde verilebilecek örneklerden bir tanesidir.

5

**You want to invite your friends to your party. Work in groups of three. Read the role cards and make a dialogue.**

**Student A:** Invite your friends.  
**Student B:** Accept your friend’s invitation.  
**Student C:** Refuse your friend’s invitation and give an excuse.

Would you like ...?  
Why don't you ...?  
Let's ...!

That's a good idea.  
Thank you for inviting me.  
That sounds great.

Thanks for asking but I'm ...  
I'm sorry but I...  
I'd love to but ...

Şekil 6. Takım olma bilincini kazandırma etkinliği örneği

Ders kitabında, herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama türünde 13, yönergeleri takip etme türünde ise 12 adet etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinlik türlerini duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme şeklindeki etkinlik türü takip etmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde öğrenenlerin düşüncelerini yazı ile ifade etme becerilerini geliştirmek amacıyla toplamda 10 adet etkinliğin bu şekilde düzenlendiği görülmüştür. Öğrenenlerin diyalog üretmelerine yönelik hazırlanmış 6 adet etkinliğe yer verilmiştir. Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı) etkinlik türüne ise toplamda 5 etkinlikte rastlanmıştır. Bu etkinliklerde genel olarak öğrenciden bir konudaki duygu veya düşüncelerini daha geniş cümlelerle sözel olarak ifade etmeleri beklenmiştir. Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama, konu ile ilgili tartışmaların yapılması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek ve düşünme ve araştırma şeklindeki etkinlik türlerinin tamamına 2 adet etkinlikte rastlanmıştır. Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, probleme olası çözümler bulma ve son olarak çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması şeklinde hiçbir etkinliğe yer verilmemiştir. Tablo 7’de sekizinci sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Tablo 7.

8. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Speaking	Listening	Reading	Writing	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	-	-	4	-	4
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	10	-	10
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	-	-	10	13	21
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	-	-	-	-	0
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	16	-	3	5	19
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	2	-	-	-	2
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	17	-	-	-	17
Diyalog üretme	5	-	-	2	7
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	19	-	7	19
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	1	1	2
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	-	1	1
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	1	1
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	15	15
Toplam Etkinlik Sayısı	39	19	28	45	118

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 8. Sınıf ders kitabında herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama türünde 21 adet etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinliklerde, genel olarak öğrenenlerden verilen kelimeler ile boşluğu tamamlama, soru cevap eşleştirmeleri, tablo, anket veya davetiyedeki eksikleri tamamlamaları beklenmiştir. Ders kitabındaki etkinliklerin 19 tanesi


takım olma bilincinin desteklendiği ve radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinliklerdir. 17 adet etkinlik ise bir düşüncenin canlandırılması şeklinde düzenlenmiştir. Bu etkinliklerin tamamı öğrenenlerin tema ile ilgili olarak düşüncelerini paylaşması üzerinedir. Ders kitabında duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türüne ait 15 adet etkinlik belirlenmiştir. Bu etkinliklerde geliştirilmesi beklenen beceri ise yazmadır. Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama etkinlik türüne alt kademelere oranla daha fazla sayıda etkinlikte yer verildiği görülmüştür. Bu etkinlik türünde olduğu belirlenen 10 adet etkinliğin tamamı okuma becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Görsel 7'deki etkinlik, makarna yapımında takip edilmesi gereken işlemlerin sırasıyla neler olduğunun belirlenmesi üzerine bu etkinlik türünde verilebilecek örneklerden birisidir.

**Activity 3**  
Number the steps of cooking pasta from 1 to 6 and share the process of pasta by using linkers (first, second, ...) in the classroom.

... Pour the sauce and serve it.      ... Add half a packet of pasta.

... Drain it with a strainer.      ... Cook it about ten minutes.

... Prepare some tomato sauce.      ... Boil some water in a large pot.



Şekil 7. Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama etkinliği örneği

Ders kitabında konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacına yönelik olarak öğrenenlerden diyalog üretmelerinin beklendiği 7 adet etkinlik belirlenmiştir. Etkinliklerin 4'ü olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, 2'si konu ile ilgili tartışmaların yapılması, 2'si çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, 1'er tanesi de dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek ile düşünme ve araştırma etkinliklerine ait bulunmuştur. Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi ile yönergeleri takip etme üzerine hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Tüm kademelerde olduğu gibi probleme olası çözümler bulma etkinlik türüne bu sınıf düzeyindeki ders kitabında da yer verilmemiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

İlköğretim ders kitaplarında ağırlıklı olarak konuşma, dinleme veya her iki beceri türünün birlikte desteklendiği ve hedef dilin iletişim amacıyla kullanıldığı etkinliklere yer verildiği belirlenmiştir. Diyalog üretme, çeşitli yayınların dinlenmesi ve nispeten de bir düşüncenin canlandırılması türündeki etkinlikler, konuşma ve dinleme becerilerini desteklemek amaçlı ders kitaplarında yerini almıştır. Ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde eşit sayıda okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliğe yer verilirken ilköğretim ikinci kademede becerisinin desteklendiği etkinlikler daha fazla sayıda olmuştur. İlköğretim ikinci kademeye beraber radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerinin kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinlikler daha çok yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Yine ilköğretim ikinci kademeye beraber ders kitaplarında duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme türündeki etkinliklere ilk kez yer verilmiştir. İletişimsel dil öğretiminden temel ilkelerinden birisi iletişimde farklı dil becerilerinin birleştirilmesi gerektiğidir (Richard and Rodgers, 2001). Becerileri ayrı ayrı ele almak dilin bütün olarak ele alınmasını, kullanılmasını ve işlevini engeller (Brumfit, 1976). Breen ve Candlin (1980) ise becerileri “görüşme, yorumlama ve ifade olarak” ayırarak bu şekilde anlama daha fazla odaklanılabileceğini, dilde bağlılığın ve akıcılığın artırılabilceğini savunmuştur. Özetle iletişimsel dil yaklaşımında, iletişimin yazılı veya sözlü olarak gerçekleşebileceği düşüncesinden hareketle beceriler bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda ders kitaplarında tercih edilen etkinliklerin iletişimsel dil

yaklaşımının önerdiği şekilde dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler olduğu söylenebilir. Bu açıdan ders kitaplarının etkili, gerçek yaşam durumlarında dili kullanmaya elverişli ve öğrenenlerin iletişimsel bağlamda dili kullanmalarına fırsat verici olduğu söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademedeki ders kitaplarının takım veya ikili çalışmaları desteklediği araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Brumfit'e (1976) göre de dilde akıcılığı sağlamak için sınıf ortamında samimi, küçük grupların oluşturulması yararlıdır. Dilin işlevsel kullanımını veya yapılar üzerine pratiğin yapılmasını teşvik etmek üzere grup veya ikili çalışmalar önerilir (Richard and Rodgers, 2001). Ders kitaplarındaki bu türden etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir. Tok (2010) tarafından "Spot On" isimli İngilizce ders kitabının etkililiğinin araştırıldığı çalışmada ise ders kitabının etkinliklerinin kısmen ikili veya grup çalışmalarına destek verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İletişimsel dil yaklaşımında resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, resimlerdeki olayların muhtemel sırası üzerine çalışma, resim veya haritalar üzerinde eksikleri tespit etme, öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyi anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, yönergeleri takip etme, ipuçları üzerinden problem çözme veya ayrılıp birleşme (jigsaw) gibi etkinlikler "işlevsel aktiviteler", tartışma seansları, diyalog, rol oynama, benzetmeler, hicivler (espriler) veya doğaçlamalar ise "sosyal aktiviteler" olarak adlandırılmaktadır (Littlewood, 1981). Ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde, olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama ve yönergeleri takip etme türündeki işlevsel aktiviteler sistematik olmayan şekilde bazı sınıf düzeylerinde yer verildiği belirlenmiştir. Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyi anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi türündeki işlevsel etkinlikler ise ders kitaplarında tercih edilmemiştir. Sosyal aktiviteler olarak ise ilköğretim son sınıf düzeylerindeki (6. 7. ve 8.) ders kitaplarında konu ile ilgili tartışma yapma etkinliğine yer verildiği görülmüştür. İşlevsel veya sosyal aktivitelerin tamamının iletişimsel etkinlik olduğu düşünüldüğünde ders kitaplarındaki etkinlik çeşitliliği, öğrenenlerin iletişim kurma becerilerine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda öğrenenlerin motivasyonunu üst seviyede tutmaya ve dili eğlenerek öğrenmelerine de yardımcı olabilir. Kaya (2017), ikinci dil öğretiminde Türkiye'de yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının içeriğini, kültürler arası iletişim yeterliliği öğelerinin ders kitaplarında yer alma durumu ve bu öğelerin ders kitaplarına nasıl dâhil edildiğini incelediği çalışmasında, ders kitaplarının kültürler arası iletişim yeterliliği öğelerini içerisinde barındırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çubukçu ve Atay (2017), bağlama uygun dilin uygun biçimde kullanımı olarak açıklanabilen edimsel yetinin ders kitaplarındaki yer alma durumunu inceledikleri çalışmalarında ise, İngilizce öğretimine yönelik kitapların Türkçe öğretimine yönelik kitaplara kıyasla edimsel yetinin gelişimi açısından daha zengin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarının dil bilimsel yapıların öğretimine ağırlık verdiği ve tam olarak iletişimsel dil yaklaşımının özelliklerini taşımadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Karababa, Serbes and Şahin, 2010; Haznedar; 2009).

İlköğretim ikinci kademe ders kitaplarında düşünme ve araştırma etkinlikleri ile cümleleri yeniden düzenleme etkinliklerine ders kitaplarında yer verildiği belirlenmiştir. 8. Sınıf düzeyindeki ders kitaplarında ise sınırlı sayıda da olsa öğrenenlerin okuduğu metinler üzerinden duygularının sorulması veya kendi duygularını paylaştığı şiirler yazması şeklinde etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Bu türden araştırma etkinlikleri, öğrenenlerin dil öğreniminde kendi sorumluluklarını aldığını ve böylece yaşam boyu öğrenmelerini gerçekleştirebildiklerini, ortaya ürün koyma şeklindeki etkinliklerin ise dilin üretici olarak kullanılabilmesini göstermektedir. Brown (2001) iletişimsel dil yaklaşımında yaşam boyu dil öğrenebilme yetisini kazandırabilmenin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ders kitaplarındaki etkinlikler iletişimsel dil yaklaşımı bağlamında uyumludur.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ve yapılan tartışma neticesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü şekilde yabancı dil öğretiminin başladığı ilk sınıf düzeyi olan 2. sınıftan itibaren dört temel dil becerilerinin geliştirilebilmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmesi yapılabilir.
- İlköğretim birinci kademedeki ders kitaplarında da öğrenciler arası işbirliğinin desteklendiği ve iletişim fırsatlarının artırılmasına yardımcı olduğu düşünülen takım olma bilincini destekleyici çalışmalara yer verilebilir.
- Öğrenenlerin iletişim kurma becerilerine katkı sağlaması anlamında öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyi anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi veya probleme olası

- çözümler bulma gibi iletişimsel etkinliklere ders kitaplarında daha fazla yer verilebilir.
- Öğrenenlerin ürün ortaya koymaları ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri anlamında yararlı olduğu düşünülen öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini paylaştığı etkinliklere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi düşünülebilir.
  - Öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyici etkinliklere ders kitaplarında yer verilebilir.
  - Başka yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikler de incelenerek karşılaştırmalar yapılabilir.
  - Ders kitapları dışında öğretmenlerin kullanmış olduğu diğer materyallerin de iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğunu değerlendiren çalışmalar planlanabilir.
  - Sınıf içinde öğrenme – öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğunu farklı veri kaynaklarına dayanarak belirleyen araştırmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Arslan, A. & Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünyada Neler Oluyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-19.
- Berns, M. S. (1990). Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching. New York, NY: Plenum.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
- Brumfit, C. J. (1976). *Teaching Pupils How to Acquire Language: Some Comments on the Positions Implicit in the Preceding Two Articles*. ELT Documents (76/3).
- Bulut, B. (1993). İlköğretim 1. 2. 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-10.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Oxford University Press.
- Çubukçu, F. & Atay, S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması/A Comparison of Turkish and English Textbooks as a Foreign Language in Terms of Pragmatic Competence Development. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8-20.
- Daoud, A. & Celce-Murcia, M. (1979). Selecting and evaluating a textbook. In M. Celce-Murcia and L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 302-307). Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Doğançay-Aktuna, S. & Kiziltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253-265.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42.
- Haznedar, B. (2009). Remarks on Foreign Language Education Policies in Turkey: A Critical Evaluation of English Primary Textbooks. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Konferansı'nda sunulmuş bildiri*. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, 1-3 Mayıs, 2009.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. Sage.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In (LB Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harthondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- Karababa, Z. C., Serbes, I. & Sahin, A. F. (2010). Evaluation of the textbook breeze in terms of the a2 level criteria determined in the European language portfolio. *Research on Youth and Language*, 4(2), 251-263.
- Kaya, A. (2017). *Examining the integration of intercultural communicative competence in ESL/EFL textbooks*. Published MA Thesis. İstanbul: Bahçeşehir University, Department of English Language Teaching.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Sage Publications.

- MEB (2018). İlköğretim İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, New York.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Soğuksu, A. F. Y. (2013). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansımaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tılfarlıoğlu, F. Y., & Arpacı, D. İngilizce ders kitabı "IMPULSE" hakkındaki öğrenci görüşlerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 3(6).
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, 5(9), 508.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 115-130.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects Of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. London and Singapore: Sage.

## ERGENLERDE ANNE BABA TUTUMLARININ UMUT VE İYİ OLUŞ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT'S ATTITUDES AND HOPE AND WELL-BEING IN ADOLESCENTS

Ahmet KARCI<sup>2</sup>, Nursel TOPKAYA<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı ergenlerde anne baba tutumlarının umut ve iyi oluş düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu çalışma korelasyonel desenli nicel bir araştırmadır. Araştırmaya uygun örnekleme yoluyla seçilen 808 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği, Sürekli Umud Ölçeği ve Epoch Ölçeği ile elde edilmiştir. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 18 programında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları yüksek düzeyde ebeveyn kabulü/ilgisi/sevgisi yüksek olan bireylerin umut, iyi oluş, bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveyn sıkı denetimi/kontrolü ile umut, iyi oluş, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Ebeveyn sıkı denetim/kontrolü yüksek olan bireylerin bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

**ABSTRACT:** The aim of this research is to examine the relationship between parental attitudes, hope and well-being levels in adolescents. This study is a quantitative study with correlational design. 808 high school students selected through convenient sampling participated to the study. The data of the study were obtained with a personal information form, the Child Rearing Attitudes Scale, the Continuous Hope Scale and Epoch Scale. All statistical analyses were performed in IBM SPSS 18 software. Data were analysed using Pearson Correlation analysis and multiple regression analysis. The result of the study demonstrated that individuals with high levels of parental acceptance/interest/love had high levels of hope, well-being, engagement, perseverance, optimism, connectedness and happiness. Moreover it was found that there was not any significant relationship between parental strict supervision/control and hope, well-being, perseverance, optimism, connectedness and happiness. It was found that adolescents with high parental strict supervision/control had high levels of engagement.

**Anahtar sözcükler:** Ergenlik, Anne baba tutumu, Umud, İyi oluş.

**Keywords:** Adolescence, Parental attitudes, Hope, Well-being.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Karci, A. ve Topkaya, N. (2023). Ergenlerde anne baba tutumlarının umut ve iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 99-114.

#### **Cite this article as:**

Karci, A. & Topkaya, N. (2023). Investigation of the relationship between parent's attitudes and hope and well-being in adolescents. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 99-114.

<sup>1</sup> Bu araştırma, Doç. Dr. Nursel TOPKAYA danışmanlığında Ahmet KARCI tarafından OMÜ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programında hazırlanan Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman, MEB, Taşova/Amasya/Türkiye, karciahmet55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9954-6315

<sup>3</sup> Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Samsun/Türkiye, nursel.topkaya@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8469-9140

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Until the Second World War, psychology focused on improving the mental health of individuals. After the Second World War, psychology has become a development-oriented structure that cares about the happiness of individuals and includes revealing their talents and supporting them (Seligman, 2002). The concept of positive psychology put forward by Seligman brings a positive perspective to psychology and gives importance to the fields of psychological growth and cognitive health (Beder, 2019). The aim of positive psychology is to make these changes permanent by trying to create positive characteristics in the individual rather than dealing with only negative events. Positive psychology subjectively encompasses areas such as hope, happiness, contentment, well-being, flow and satisfaction. In this respect, hope and well-being are important as two important and related concepts in positive psychology (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000). The concept of hope has taken precedence in fields such as psychology, medicine and philosophy for centuries, and it is aimed to reveal what it means and how it affects people (Tarhan and Bacanlı, 2016). Hope is a cognitive and emotional structure in which an individual has positive expectations for his life (Staats, 1989). The concept of hope has a three-dimensional structure: goals, alternative ways and acting thinking (Snyder, 1989; Snyder, 2000a). Another concept that affects the lives of individuals is well-being. Well-being is defined as happiness and virtue (Diener, 1984). There are also subjective well-being and psychological well-being concepts related to well-being. Subjective well-being is generally expressed in the same sense as being happy (Deci and Ryan, 2008). Psychological well-being, on the other hand, is stated as the state of having a flexible personality and an optimistic perspective, in which a person has a dynamic structure (Deci and Ryan, 2000). Parental attitude is the feelings, thoughts and behaviors that family members show towards their children. There are various classifications about parental attitude. Baumrind (1991) explains parental behavior in four stages. Authoritative parental attitude, permissive and rejecting parental attitude, authoritarian parental attitude and negligent attitude are suggested. Sümer and Güngör (1999) describe parental attitudes as acceptance and strict control. One of the periods when parental attitudes are effective on individuals is adolescence. During adolescence, individuals experience biological, psychological and emotional developments and try to adapt to these changes (Silk, Steinberg and Morris, 2003). In this respect, it is considered important to investigate the effect of parental attitudes of adolescents on hope and well-being. Accordingly, the aim of this study is to examine the relationship between parental attitudes and levels of hope and well-being in adolescents.

### Method

This study is a cross-sectional study in relational screening model in which the relationship between parental attitudes and hope and well-being levels in adolescents (Duran, 2018). The relational screening model is a research model that aims to determine whether there is a change between two or more variables and the degree of this change without any intervention (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2019). The study group of the research consisted of 808 students who studied at five different high schools in a city center in the Eastern Anatolia Region in the 2020-2021 academic year and were selected through convenient sampling. Appropriate sampling method is a non-probabilistic sampling method that takes into account factors such as money, time and labor loss in determining the sample (Büyüköztürk, et al., 2019). Within the scope of this research, Personal information form to collect demographic data, Childrearing Attitudes Scale (CAS) to determine parental attitudes (Sümer and Güngör, 1999), Continuous Hope Scale (CHS) to determine the level of hope (Bacanlı and Tarhan, 2015) and well-being EPOCH Scale (Demirci and Ekşi, 2015) was used to determine the level of. All statistical operations were carried out in SPSS 18 program. Multiple Regression Analysis was carried out to examine the predictive power of parental acceptance/interest/love and parental strict supervision/control levels on hope, well-being, engagement, perseverance, optimism, connectedness, happiness, respectively. Normality, linearity, covariance and multicollinearity assumptions were examined and found to be met in appropriate analyzes (Field, 2013; George and Mallery, 2016). The effect size classification proposed by Cohen (1992) was used to



interpret the correlation values and the explained variance ratio. Statistical significance level was accepted as  $p < .05$ .

## Findings, Discussion and Conclusion

In this study, it was found that parental acceptance/interest/love is a significant predictor of hope, well-being, commitment, determination, relatedness, optimism and happiness and individuals with high parental acceptance/interest/love have hope, well-being, engagement, perseverance, connectedness, optimism, and happiness levels were found to be high. On the other hand, parental strict control/control is not a significant predictor of hope, well-being, engagement, connectedness and optimism, but it is a significant predictor of commitment level. It has been found that individuals with parental strict supervision/control attitude have high levels of engagement. These research results support the research results in the literature (Gries, 2010; Özkan, 2014; Türkmen and Demirli, 2011). The results of the study show that authoritarian parental attitudes do not have a positive effect on children's mental health, whereas democratic parental attitudes have a protective and improving effect on children's mental health. Considering the results of this research and the limitations of the research it can be suggested that psychoeducation can be given to parents about parental attitudes in schools.

## GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı yıllarına kadar psikoloji daha çok bireylerin akıl sağlığını iyileştirme üzerine odaklanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra psikoloji, bireylerin mutluluğunu önemseyici, yeteneklerinin ortaya çıkmasını ve bunların desteklenmesini içeren gelişim odaklı bir yapı haline gelmiştir (Seligman, 2002). Seligman tarafından ortaya atılan pozitif psikoloji kavramı psikolojiye yönelik olumlu bir bakış açısı getirmekte olup psikolojik bakımdan büyüme ve bilişsel sağlık alanlarına önem vermektedir (Beder, 2019). Pozitif psikoloji konusunda farklı tanımlar yapılmıştır. Örneğin Sheldon ve King (2001) pozitif psikolojiyi; sıradan kişilerin güçlerinin ve bilgilerinin bilimsel olarak çalışılması biçiminde ifade etmektedir. Aynı zamanda pozitif psikoloji gelişen, işe yarayan ve doğru olan şeyleri bulmakla ilgilenilen bir alan olarak açıklanmaktadır. Gable ve Haidt (2005) ise pozitif psikolojiyi bireylerin, toplulukların ve kurumların gelişmesine katkı sağlayan süreç ve şartların ele alınması olarak tanımlamaktadır. Pozitif psikolojinin amacı bireyi sadece olumsuz olaylarla ele almaktan çok bireyde olumlu özellikler meydana getirmeye çalışarak bu değişiklikleri sürekli bir hale getirebilmektir. Pozitif psikoloji umut, mutluluk, memnuniyet, iyi oluş, akış ve tatmin gibi kavramları kapsamaktadır. Bu bakımdan pozitif psikolojide umut ve iyi oluş iki önemli ve ilişkili kavram olarak önem taşımaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Umut kavramı yüzyıllar boyunca psikoloji, tıp, felsefe ve edebiyat gibi geniş bir alandaki çalışmalarda yer almış, ne anlama geldiği ve bireyler üzerinde nasıl bir etkide bulunduğu belirlenmeye çalışılmıştır (Tarhan ve Bacanlı, 2016). Ergen bireylerin duygu ve düşünceleri üzerinde etkili olan umut kavramı (Cihangir Çankaya ve Meydan, 2018) birçok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Snyder ve Lopez (2002) umut kavramını insanların amaçlarına ulaşmak için çeşitli yöntemler keşfetmelerini ve keşfettiği yöntemlerle amaçlarına ulaşmak için de gerekli motivasyona sahip olduğu inançları biçiminde tanımlamaktadır. Staats (1989) ise umudu kişinin yaşamına dair olumlu beklentilerinin olduğu bilişsel ve duygusal özellikleri içinde barındıran bir yapı olarak ifade etmektedir. Yüksek bir umut seviyesine sahip olan bireylerin umut düzeyi düşük olanlara göre daha olumlu ve iyimser bir bakış açıları vardır. Bireyler hedefler ortaya koyarak gerekli motivasyona sahip bir şekilde amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırlar. Düşük umut düzeyine sahip kişiler ise yetersizlik düşüncesine sahip olup bir işi başlatma için gerekli olan güven duygusuna sahip değildirler (Snyder, Lapointe, Crowson ve Early, 1998).

Umut kavramının hedefler, alternatif yollar ve eyleyici düşünce olmak üzere üç boyutlu bir yapıdan oluştuğu ileri sürülmektedir (Snyder, 1989; Snyder, 2000a). Hedefler bireyin arzuladığı, ulaşmak istediği şeyler olarak nitelendirilmektedir. Bireyin belirlemiş olduğu hedefler somut bir durumdan soyut bir duruma doğru değişiklik gösterebilmektedir (Snyder, 1994). Alternatif yollar, bireyin belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmasında çeşitli yöntemler bulmasını ve kullanmasını belirtmektedir (Snyder, 1998; 2002; 2005). Eyleyici düşünce ise bireyin amaçlarını gerçekleştirmek için sahip olduğu motivasyon durumunu ifade etmektedir. Kişinin hedefine ulaşmak için kendisini

güdüleyici içsel konuşmalar gerçekleştirmesi eyleyici düşünceye sahip olduğunu göstermektedir (Snyder, 2002). Alanyazın incelendiğinde umudun; sosyal destek (Kemer ve Atik, 2005), cinsiyet (Cihangir Çankaya ve Meydan, 2018), başarı (Berber, 2018; Gilman, Dooley ve Florell, 2006) gibi birçok değişkenle ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir.

Pozitif psikoloji alanının temel konularından biri olan iyi oluş, kişilerin yaşamlarında önemli bir işlev görmektedir. İyi oluş yaklaşık yetmiş yıldır araştırmacıların ilgi duyduğu konulardan biri olmuştur (Altuntaş, 2018). İyi oluş birçok araştırmacı ve filozof tarafından erdemlik, mutluluk şeklinde ifade edilmektedir (Diener, 1984). Literatürde iyi oluşun yanı sıra öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş kavramları da bulunmaktadır. Öznel iyi oluşun genel olarak mutlu olmak ile aynı anlamda olduğu belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2008). Psikolojik iyi oluşun ise bir kişinin esnek bir kişilik ve iyimser bir bakış açısına sahip olma durumunu belirten dinamik bir yapı olduğu öne sürülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Yüksek düzeyde öznel iyi oluşu olan bireyler iş yaşamında ve sosyal hayatında başarılı olmaktadır. Öznel iyi oluşu yüksek olan bireyler mutlu bireylerdir ve mutlu bireyler toplumsal konularda problemlili durumlarla daha yapıcı bir şekilde başa çıkmaktadır (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005).

İyi oluşun öz yeterlik (Telef ve Ergün, 2013), cinsiyet (Sezer, 2011), olumlu duygular (Rana ve Nandinee, 2016) gibi farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca iyi oluşun sosyal destek ve akılcı olmayan inançlar ile ilişkisinin ele alındığı araştırmalarda sosyal destek düzeyinin artmasıyla iyi oluş düzeyinin de arttığı bulunmuştur. Bunun yanında akılcı olmayan inançlar ile iyi oluş arasındaki ilişkinin anlaşılmasına çalışıldığı araştırmada iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve akılcı olmayan inançlar arttıkça bireylerin iyi oluş düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmıştır (Aydoğdu, 2017; Yalçın, 2015). Alanyazın incelendiğinde ergen bireylerde iyi oluş konusunda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Ergenlerin iyi oluşuyla ilişkili değişkenlerin başında anne baba tutumları gelmektedir. Anne baba tutumu, ebeveynlerin çocuklarına yönelik olarak göstermiş oldukları duygu, düşünce ve davranışlardır. Anne baba tutumu konusunda çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Baumrind (1991) anne baba davranışını dört aşamalı olarak açıklamaktadır. Yetkili anne baba tutumu, izin verici ve reddedici anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumu ve ihmalkâr anne baba tutumu olarak öne sürmektedir. Sümer ve Güngör (1999) anne baba tutumunu kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol olarak kategorileştirmektedir. Ebeveynlerin göstermiş oldukları tutumlar ergen bireyler üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Aile bireylerinin sosyoekonomik düzeyine göre ergen bireylerin tutumlarında değişiklikler meydana gelebilmektedir. Sosyoekonomik düzeyin artması sonucunda ebeveynlerin baskıcı ve koruyucu tutumları azalmakta ve demokratik tutumda artış meydana gelmektedir (Kulaksızoğlu, 2001).

Anne ve babaların çocuklarına göstermiş oldukları tutumlar bireylerin güven ve güvensizlik duygularının oluşumunda etkili olmaktadır. Baskıcı ve otoriter tutum bireylerin güven duygusunu yok sayan; kişiliğine değer verilmediği bir tutumdur. Yüksek umut düzeyine sahip olmada güven duygusu önem taşımaktadır. Güven duygusu yüksek bireylerin umut düzeyleri de yüksektir. Bu bakımdan anne baba tutumları bireylerin umut düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir (Karababa, 2018; Yavuzer, 2010). Bireylerin yetiştirilme tarzları onların kişiliğinin ve duygu durumunun oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Farklı ebeveyn tutumları altında yetişen bireylerin duygusal ve düşünsel olarak bazı farklılıkları bulunabilir (Berk, 2013). Demokratik anne baba tutumunda bireye saygı duyulup, onun duygu ve düşüncelerine değer verilir. Birey güven duygusu kazanarak kararlarını bağımsız bir şekilde vererek sorumluluk alabilmektedir. Otoriter tutumda ise bireye değer verilmeyip yok sayılmaktadır. Aşırı koruyucu tutumda birey güven duygusundan yoksun, yeterlilik duygusuna sahip olmayarak sorumlu birey olma özelliği gösterememektedir. Bu bakımdan anne baba tutumları bireylerin iyi oluşları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkide bulunmaktadır (Cripps ve Zyromski, 2009; Yavuzer, 2010).

İyi oluş gibi umut değişkeninin de ilişkili olabileceği değişkenlerden biri anne baba tutumlarıdır. Ancak umut ile anne baba tutumlarını birlikte ele alan çok az araştırmanın olduğu görülmektedir. Aydın, Sarı ve Şahin (2014) yaptıkları araştırma sonucunda ebeveynlerin göstermiş olduğu kabul ve ilginin umut üzerinde olumlu anlamda bir etkisi olduğunu göstermiştir. Umutla ilgili ergenlerle yapılan araştırmaların az sayıda olması nedeniyle bu değişkenler arasındaki ilişkilerin daha fazla araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer biçimde iyi oluş ve anne baba tutumlarının da ergenlerde ele alındığı literatürde sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar anne baba tutumları ile iyi oluş arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu, ebeveynleri tarafından kabul ve ilgiye dayalı bir şekilde yetişen kişilerin iyi oluşlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Eryılmaz, 2012; Özkan,

2014; Öztürk, 2019). Aydın (2019) tarafından yapılan araştırmada da anne baba tutumu ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, ebeveynlerinden demokratik bir tutum gören kişilerin yüksek bir iyi oluş seviyesine sahip olduğunu göstermiştir.

Ergenlik döneminde bireyler biyolojik, psikolojik ve duygusal gelişimler yaşamakta ve bu değişimlere uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Silk, Steinberg ve Morris, 2003). Ergen bireyin yaşadığı duygusal değişimlerin farkına varması ve bu duygularını düzenleme yeteneğine sahip olması kendisinin ergenlik sürecini daha sağlıklı bir şekilde geçirmesini sağlamaktadır. Ayrıca ergenlik dönemi kişilerin umut ve iyi oluş düzeylerine de etkide bulunmaktadır (Duy ve Yıldız, 2014). Bunun yanında ergenler ebeveynlerini gözlemlerler ve onların benimsemiş oldukları değerleri içselleştirmeye yönelik davranışlar gösterirler (Sanders, 2013). Bu bakımdan ebeveynlerin sergilemiş oldukları tutumlar ergen bireylerin sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol almaktadır (Berk, 2013).

Bireylerin ergenlik dönemlerini biyolojik, psikolojik ve sosyal bakımdan olumlu olarak geçirmeleri ve sağlıklı bir ruh haline sahip olmaları bireylerin yaşamını şekillendirmede oldukça önemlidir (Karabeyeser, 2013; Türkmen ve Demirli, 2011). Ergenlik döneminde bireyler ailelerinden ayrılma gereksinimi duyabilmektedir. Bunun sebebi olarak; anne baba ile çocuk arasında meydana gelen çatışmanın bireyin anne baba kontrolü altında yaşamasından ayrılma isteği olarak gösterilmektedir (Steinberg, 2000). Ergenlik döneminde ergen kişilerin aile bireyelerine yakınlık düzeylerinde değişimler meydana gelmektedir. Kız ve erkek ergenlerde aile bireyelerine karşı yakınlık duygusunda azalmalar olmaktadır. Erkek bireylerde yakınlık duygusunun azalması ebeveyn kabulünün azalmasını, kız bireylerde ise biyolojik gelişmeyi beraberinde getirmektedir. Ergenlik döneminde bireylerin ebeveynleri ile yaşadıkları çatışmalar farklı anlamlara gelmektedir. Erkeklerde ergen birey ile anne arasındaki çatışma erken olgunlaşma belirtisi olarak ifade edilirken kızlarda biyolojik gelişme olarak belirtilmektedir (Steinberg, 1987). Anne baba tutumları ergen bireylerin umut ve iyi oluş düzeylerini etkileyerek onların olumlu ve olumsuz olarak duygusal değişimler yaşamasına neden olmaktadır. Anne ve baba tarafından sergilenen tutumlar bireylerin akademik başarı, öz saygı, sosyal ilişkilerdeki uyumluluk düzeyleri gibi pek çok değişkenle ilişkilidir. Ebeveyn tutumlarının ergen bireylerin kişilik ve davranışlarına nasıl etki ettiğinin anlaşılması anne babaların işlevsel tutumları öğrenmeleri ve yaşamlarında kullanmaları bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar ergenlerin umut ve iyi oluşlarına etkide bulunan anne baba tutumlarının neler olduğu konusunda alan yazına katkı sağlayabilir. Böylece ergen bireylerle yapılacak psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları için veri elde edilebilir. Aynı zamanda anne ve babaların göstermiş oldukları tutumların bireylerin umut ve iyi oluşlarıyla ilişkisinin anlaşılmasının ebeveynler ile çocuklar arasındaki olumsuz etkileşimlerin etkilerinin azaltılması için yarar sağlayabilir. Bu sebeplerle ergenlerin sahip oldukları anne baba tutumlarının umut ve iyi oluşla ilişkisini araştırmak önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ergenlerde umut, iyi oluş ve iyi oluşun alt boyutlarından olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk ile anne baba tutumlarının ilişkisini incelemektir.

Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

Ergenlerde anne baba tutumları ile umut ve iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1) Anne baba tutumları (kabul/ilgi/sevgi ve sıkı denetim/kontrol) ile umut düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2) Anne baba tutumları (kabul/ilgi/sevgi ve sıkı denetim/kontrol) ile iyi oluş düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) Anne baba tutumları (kabul/ilgi/sevgi ve sıkı denetim/kontrol) ile bağlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4) Anne baba tutumları (kabul/ilgi/sevgi ve sıkı denetim/kontrol) ile kararlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5) Anne baba tutumları (kabul/ilgi/sevgi ve sıkı denetim/kontrol) ile iyimserlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6) Anne baba tutumları (kabul/ilgi/sevgi ve sıkı denetim/kontrol) ile ilişkililik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7) Anne baba tutumları (kabul/ilgi/sevgi ve sıkı denetim/kontrol) ile mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ergenlerde anne baba tutumlarının umut ve iyi oluş düzeyleri ile ilişkisinin incelendiği ilişkiisel tarama modelinde kesitsel bir araştırmadır (Duran, 2018). İlişkiisel tarama modelindeki araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini herhangi bir müdahalede bulunmadan belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Elazığ il merkezinde beş farklı lisede öğrenim gören ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 808 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıları dahil etme veya hariç tutma/dışlamayla ilgili herhangi bir kriter kullanılmamıştır. Uygun örnekleme yöntemi, örneklemin belirlenmesinde para, zaman ve iş gücü kaybını gibi faktörleri dikkate alan, olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Örnekleme oluşturan öğrencilerin 146'sı (%18.1) Fen lisesi, 175'i (%21.7) Anadolu lisesi, 124'ü (%15.3) Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi, 363'ü (%44.9) Anadolu İmam Hatip lisesi öğrencisidir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 532'si (%65.8) kız ve 276'sı (%34.2) erkektir. Öğrencilerin yaş aralığı 13 ile 18 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 15.00'dir. Bireylerin yaşlarının standart sapması 1.35'tir. Son olarak, öğrencilerin 332'si (%41.1) 9. sınıf, 206'sı (%25.5) 10. sınıf, 126'sı (%15.6) 11. sınıf, 144'ü (%17.8) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada demografik verileri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, umut düzeyini belirlemek için Sürekli Umut Ölçeği (Tarhan ve Bacanlı, 2015), iyi oluş düzeyini belirlemek için Ergenler için Beş Faktörlü İyi oluş Ölçeği (Demirci ve Ekşi, 2015) ve anne baba tutumunu belirlemek için Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (Sümer ve Güngör, 1999) kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu katılımcıların kişisel ve demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu, bireylerin kendilerine ilişkin özgüven algıları, akademik başarıları ve akademik başarılarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

### Sürekli Umut Ölçeği

Snyder ve diğerleri (1991) tarafından 15 yaş ve üstü bireylerin umut düzeylerini belirlemek için geliştirilen Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ) 12 madde ve iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Alternatif yollar (1,4,6,8) ve eyleyici düşünce (2,9,10,12) olarak belirtilen boyutların her ikisi de dörder madde ile ölçülmektedir. Ölçeğin Türkçe formu 8'li Likert tipinde bir ölçek olup "Kesinlikle Yanlış (1) ile Kesinlikle Doğru (8)" arasında derecelendirilmektedir. Ölçekte tersine puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin puanlamasında belirtilen dolgu maddelerine puan verilmeyerek, eyleyici düşünce ve alternatif yollar alt boyutlarından elde edilen puanların toplanması ile ölçek toplam puanına ulaşılmaktadır (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

Ölçeğin yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi iki faktörlü olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin 1., 4., 6., 8. maddelerinin alternatif yollar düşüncesi faktörüne 2., 9., 10., 12. maddelerinin eyleyici düşünce faktörüne ait olduğu ifade edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde de ölçek faktör yapısı farklı bir örnekleme doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .83 olarak bulunmuştur (Tarhan ve

Bacanlı, 2015). Ayrıca bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

### **Ergenler için Beş Faktörlü İyi Oluş Ölçeği (EPOCH)**

Kern, Benson, Steinberg ve Steinberg (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Demirci ve Ekşi (2015) tarafından yapılmıştır. Ergenler için Beş Faktörlü İyi Oluş Ölçeği Seligman tarafından oluşturulan iyi oluş modelinin ergen formu olarak geliştirilmiştir. Ölçek bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (happiness) olmak üzere beş boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahip olan bir ölçektir. Katılımcılar her bir ölçek maddesini “Hiçbir Zaman (1), Bazen (2), Sıklıkla (3), Çoğu Zaman (4), Her Zaman (5)” şeklinde puanlamaktadır. Her boyutta dört madde bulunmakta ve toplamda 20 maddeden oluşan ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin puanlanmasında alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır (Demirci ve Ekşi, 2015). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin toplam puanı için .95 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları bağlılık için .84, kararlılık için .72, iyimserlik için .84, ilişkililik için .88 ve mutluluk için .88 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve ölçeğin beş faktörlü orijinal yapısının doğrulandığı bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliliğini belirlemek için Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa formu ile arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ölçeğin toplam puanı ile Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa formu arasında .61 düzeyinde yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları ile Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa formu arasında ise .35 ile .60 arasında değişiklik gösteren korelasyon katsayılarına ulaşılmıştır (Demirci ve Ekşi, 2015). Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .90, bağlılık için .72, kararlılık için .74 iyimserlik için .77, ilişkililik için .80 ve mutluluk için .83 olarak bulunmuştur.

### **Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği**

Anne baba tutumlarının ölçülmesi amacıyla Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilen Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol olmak üzere iki boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek her biri anne ve babalar için aynı maddelerden meydana gelen fakat anne ve baba için ayrı bir değerlendirme gerektiren 22 maddeden meydana gelmektedir. 11 madde kabul/ilgi/sevgi boyutunu oluşturmakta iken diğer 11 madde sıkı denetim/kontrol boyutunu oluşturmaktadır. Üç madde tersten puanlanmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde bir ölçek olup “Hiç Doğru Değil (1) ile Çok Doğru (5)” arasında derecelendirilmektedir. Tek rakamlar kabul/ilgi/sevgi boyutunu, çift rakamlar sıkı denetim/kontrol boyutunu oluşturmaktadır. Alt boyutlardan alınabilecek puanlar 11 ile 55 arasında değişiklik göstermektedir.

Kabul/ilgi boyutu bireylerin çocukluk yıllarında anne ve babaları tarafından ne düzeyde sevildiği ve ilgi duyulduğuna ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. Sıkı denetim kontrol boyutu ise bireylerin çocukluk yıllarında anne ve babaları tarafından denetlenmelerine, disipline edilme durumlarına, sınırlandırılmalarına ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. Kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik düzeylerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmektedir. Anne ve baba algılanan kabul /ilgi/sevgi boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunurken anne sıkı denetim kontrol alt boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Baba sıkı denetim kontrol alt boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .70 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin, anne kabul ilgi/sevgi alt boyutunun bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .88 anne sıkı denetim/kontrol alt boyutunun Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .77’dir. Ayrıca, bu çalışmada baba kabul ilgi/sevgi alt boyutunun hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .89 iken, baba sıkı denetim/kontrol alt boyutunun Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .77’dir. Ergenler üzerinde daha önce gerçekleştirilen araştırma sonuçları, ergenlerin anne ve babalarına ilişkin değerlendirmelerinin birbirinden bağımsız olmadığına ve anne kabul/ilgi/sevgi ile baba kabul/ilgi/sevgi ve anne sıkı denetim/kontrol ile baba sıkı denetim/kontrol arasında çok yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki olduğunu gösterdiğinden (Karakayalı, 2020), önceki araştırmalarla tutarlı olarak anne kabul/ilgi/sevgi ile baba kabul/ilgi/sevgi puanlarının ortalaması alınarak ebeveyn kabul/ilgi/sevgi ve anne sıkı denetim/kontrol ile baba sıkı denetim/kontrol puanlarının

ortalaması alınarak ebeveyn sıkı denetim/kontrol puanları oluşturulmuş ve analizler bu puanlarla gerçekleştirilmiştir (Karakayalı, 2020).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada öğrencilerden veri toplama işlemine geçmeden önce Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden okullarda uygulama yapmak amacıyla gerekli izinler alınmıştır. COVID-19 salgın hastalığının bulunmasından ötürü bireylerden veri toplama işlemleri 26 Ekim 2020 ve 25 Aralık 2020 tarihleri arasında Eğitim Bilişim Ağı ve sosyal medya aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplanacak okulların okul yöneticileri, rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleri araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve öğrencilere araştırmanın duyurulması istenmiştir. Araştırmaya katılmaya istekli öğrencilere gönüllük, gizlilik, geri çekilme hakkı ve araştırmanın amacını içeren bilgilendirme formunu onaylamalarını takiben veri toplama araçlarını cevaplamıştır.

Tüm istatistiksel işlemler SPSS 18 programında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin ortaya konması için betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Araştırmaya 828 kişi katılım göstererek veri toplama araçlarını cevaplamıştır. Fakat normallik varsayımını karşılaması amacıyla 20 veride uç değer tespit edilmiş olup bu veriler veri setinden çıkarılmıştır. Bu sebeple analizler 808 katılımcı üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerin umut, bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik, mutluluk, genel iyi oluş, ebeveyn kabul/ilgi/sevgi ve ebeveyn sıkı denetim/kontrol düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi ve ebeveyn sıkı denetim/kontrol düzeylerinin sırasıyla umut, iyi oluş, bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik, mutluluk, düzeylerini yordama gücünü incelemek amacıyla basit veya çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Uygun özellikler taşıyan analizlerde normallik, doğrusallık, eş varyanslılık, çoklu doğrusallık varsayımları incelenmiş ve karşılandığı görülmüştür (Field, 2013; George ve Mallery, 2016;). Regresyon analizlerine sadece anlamlı ilişki gösteren bağımsız değişkenler dahil edilmiştir (Pedhazur, 1997). Korelasyon değerlerinin ve açıklanan varyans oranının yorumlanmasında Cohen (1992) tarafından önerilen etki büyüklüğü sınıflandırması kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırma kapsamında araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan, 23.06.2020, 2020/342 sayılı belge ile izin alınmıştır.

## BULGULAR

### Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 1'de araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları ve değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel istatistikler görülmektedir.

Tablo 1.

*Pearson korelasyon analizi sonuçları*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Umut	1								
2. İyi oluş	.68**	1							
3. Bağlılık	.53**	.73**	1						
4. Kararlılık	.61**	.74**	.54**	1					
5. İyimserlik	.61**	.82**	.49**	.58**	1				
6. İlişkililik	.40**	.70**	.33**	.33**	.41**	1			
7. Mutluluk	.45**	.81**	.47**	.42**	.63**	.54**	1		
8. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi	.35**	.47**	.26**	.30**	.35**	.46**	.40**	1	
9. Ebeveyn sıkı denetim/kontrol	-.03	-.05	.08*	-.03	-.07	-.09*	-.08*	-.09*	1
Ortalama	50.65	3.54	3.43	3.42	3.50	3.93	3.43	3.79	3.00
Standart Sapma	7.61	.72	.90	.87	.95	.99	1.00	.68	.63

Not:  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{**}$

Tablo 1’de görüldüğü gibi umut ile ebeveyn kabul/ilgi/sevgi arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki ( $r = .35$ ) bulunurken ebeveyn sıkı denetim/kontrol ile ( $r = -.03$ ) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İyi oluş ile ebeveyn kabul/ilgi/sevgi arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $r = .47$ ) bir ilişki bulunurken ebeveyn sıkı denetim/kontrol arasında ( $r = -.05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi ile bağlılık ( $r = .26$ ) arasında düşük düzeyde, kararlılık ( $r = .30$ ), iyimserlik ( $r = .35$ ), ilişkililik ( $r = .46$ ) ve mutluluk ( $r = .40$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca ebeveyn sıkı denetim/kontrol ile bağlılık ( $r = .08$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki varken, ebeveyn sıkı denetim/kontrol ile ilişkililik ( $r = -.09$ ) ve mutluluk ( $r = -.08$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveyn sıkı denetim/kontrol ile kararlılık ( $r = -.03$ ) ve iyimserlik ( $r = -.07$ ) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

### Regresyon Analizi Sonuçları

Umut, iyi oluş, ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik, ve mutluluk bağımlı değişkenlerinin anne baba tutumları tarafından ne düzeyde yordandığını belirleyebilmek amacıyla bir dizi regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizlerine ilişkin değişim istatistikleri Tablo 2’de ve analiz sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 2.

*Değişim istatistikleri tablosu*

Model	R	R <sup>2</sup>	Düz. R <sup>2</sup>	SH Tah.	Değişim İstatistikleri				
					$\Delta R^2$	F	sd <sub>1</sub>	sd <sub>2</sub>	p
Umut	.35	.12	.12	7.14	.12	109.60	1	806	.001***
İyi Oluş	.47	.22	.22	.63	.22	228.35	1	806	.001***
Bağlılık	.28	.08	.08	.86	.08	33.64	2	805	.001***
Kararlılık	.30	.09	.09	.83	.09	80.78	1	806	.001***
İyimserlik	.35	.12	.12	.89	.12	114.52	1	806	.001***
İlişkililik	.46	.22	.21	.88	.22	109.92	2	805	.001***
Mutluluk	.40	.16	.16	.92	.16	76.63	2	805	.001***

Not:  $p < .001$ \*\*\*

Tablo 3.

*Regresyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
<b>Umut</b>					
Sabit	36.03	1.42		25.41	.001***
Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi	3.85	.37	.35	10.47	.001***
<b>İyi Oluş</b>					
Sabit	1.67	.13		13.32	.001***
Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi	.49	.03	.47	15.11	.001***
<b>Bağlılık</b>					
Sabit	1.66	.24		7.09	.001***
Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi	.35	.05	.27	7.89	.001***
Ebeveyn sıkı denetim/kontrol	.14	.05	.10	2.95	.003**
<b>Kararlılık</b>					
Sabit	1.96	.17		11.92	.001***
Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi	.38	.04	.30	8.99	.001***
<b>İyimserlik</b>					
Sabit	1.64	.18		9.25	.001***
Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi	.49	.05	.35	10.70	.001***
<b>İlişkililik</b>					
Sabit	1.66	.24		6.95	.001***
Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi	.66	.05	.46	14.55	.001***

Ebeveyn sıkı denetim/kontrol	-.08	.05	-.05	-1.54	.125
<b>Mutluluk</b>					
Sabit	1.44	.25		5.79	.001***
Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi	.58	.05	.39	12.14	.001***
Ebeveyn sıkı denetim/kontrol	-.07	.05	-.04	-1.31	.191

Not:  $p < .01^{**}$ ,  $p < .001^{***}$

Tablo 2’de görüldüğü gibi anne ve baba tutumları bir bütün olarak umut, iyi oluş, bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi ile ebeveyn sıkı denetim/kontrol değişkenleri bir bütün olarak bağımlı değişkenlerde %8 ile %22 arasında değişen oranlarda varyansı açıklamaktadır. Açıklanan varyans oranlarının etki büyüklükleri düşük ile orta düzeyde değişmektedir. Tablo 3’te görüldüğü gibi, ebeveyn kabul/ilgi/sevgi tutarlı olarak umut, iyi oluş, bağlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının pozitif anlamlı bir yordayıcısıdır. Ebeveyn sıkı denetim/kontrol ise sadece bağlılık puanlarının pozitif anlamlı bir yordayıcısıdır. Başka bir ifadeyle, bu örnekleme ebeveynlerinden yüksek düzeyde kabul, ilgi ve sevgi gören ergenlerin umut, iyi oluş, bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk düzeyleri de yüksektir. Ayrıca, ebeveynlerinden yüksek düzeyde sıkı denetim ve kontrolünü maruz kalan ergenlerin bağlılık düzeyleri de yüksektir.

## TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada anne baba tutumları ile umut ve iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn kabul/ilgi/sevgisinin umut düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde anne baba tutumlarının umut düzeyi ile ilişkisine yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bu konuda yapılmış daha önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Aydın, Sarı ve Şahin (2014) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada anne babadan algılanan kabul/ilgi düzeyi arttıkça bireylerin umut düzeylerinin arttığını belirlemiştir. Griess (2010) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada yetkili ebeveynlik tarzına sahip bireylerin yüksek umut düzeyine sahip olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde ebeveyn kabul/ilgi/sevgi tutumları ile umut arasında genel olarak olumlu bir ilişki olduğunu belirleyen bazı araştırmalar (Heaven ve Ciarrochi, 2008; Karababa, 2018; Türkmen ve Demirli, 2011) bulunmaktadır. Bireylerin yetiştirilme biçimleri, anne ve babalarının davranış biçimleri çocuklar üzerinde çeşitli etkileri beraberinde getirmektedir. Bireylerin anne ve babalarından kabul ilgi görmeleri onların içinde buldukları gelişim dönemini daha sağlıklı geçirmesini sağlamaktadır. Bu bakımdan kabul ve sevgi odaklı yetişen bireylerin daha fazla umut düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Bu araştırmanın iyi oluş ile anne baba tutumları arasındaki ilişkilere yönelik sonuçları değerlendirildiğinde ebeveyn kabul/ilgi/sevgisinin iyi oluş düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Başka ifadeyle ebeveyn kabul/ilgi/sevgi düzeyi arttıkça araştırmaya katılan ergen bireylerin iyi oluş düzeyleri de artmıştır. Alanyazın incelendiğinde anne baba tutumu ile doğrudan iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklayan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle iyi oluşla ilgili olarak öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş alanında yapılan araştırmalar bağlamında bu araştırma sonuçları tartışılmıştır. Bu araştırma sonuçları bu konuda yapılmış daha önceki araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda yer almaktadır. Literatürde öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluşun anne baba tutumlarıyla ilişkili olduğunu gösteren birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Crips ve Zyromski, 2009; Ertaş, 2020; Francis, Shivananda ve Badagabettu, 2020; Karabeyeser, 2013; Kocayörük, 2012; Raboteg-Saric ve Sakic, 2014; Sarı ve Özkan, 2016; Shenaar-Golan ve Goldberg, 2019).

Özdemir (2012) yürüttüğü araştırmada bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak ebeveyn kabul/ilgi/sevgisi ile ergen bireylerin iyi oluşu arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Eryılmaz (2012) yaptığı araştırmada bu araştırma sonucuyla benzer olarak ebeveynlerin ergen bireylerle ilgilenmelerinin, demokratik bir tutum göstermelerinin onları aileyi ilgilendiren kararlara katmanın ergen bireylerin öznel iyi oluş düzeyini artırdığı sonucunu bulmuştur. İyi oluş Schmutte ve Ryff (1997) tarafından kişinin yaşamına ilişkin mutluluk durumu olarak belirtilmiştir. Bireylerin anne ve babaları tarafından algıladıkları tutumlar onların duygu durumları



üzerinde etkili olmaktadır (Berk, 2013). Ailelerinde sevgiye dayalı bir şekilde yetişen ergen bireyler kendilerine değer verildiğini hisseder ve hayata daha mutlu bir şekilde bakabilirler. Ailesi ve arkadaşları ile daha sağlıklı bir ilişkiye sahip olabilirler. Bunun da bireylerin iyi oluşuna katkı sağladığı bu sonucun olası açıklamalarından biri olabilir.

Bu araştırmada iyi oluşun alt boyutlarından biri olan bağlılık ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi ve ebeveyn sıkı denetim/kontrol lise öğrencilerinin bağlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle ebeveyn kabul/ilgi/sevgi ve ebeveyn sıkı denetim/kontrol düzeyleri yüksek olan ergenlerin bağlılık düzeyleri yüksektir. Alanyazın incelendiğinde anne baba tutumları ve bağlılıkla ilgili doğrudan bir araştırma sonucu bulunamamıştır. Bağlılık bireyin yaşamdaki görevlerini bilinçli bir şekilde yerine getirmesidir (Kern ve diğerleri, 2016). Demokratik tutuma sahip ergen bireyler kendilerine değer verildiğini hissederler ve kendi kararlarını vermelerinde anne ve babalar çocuklarına destek olurlar (Yavuzer, 2010). Dolayısıyla demokratik bir tutuma sahip ergen bireylerin bağlılık düzeylerini yüksek olması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Öte yandan otoriter tutumda ebeveynler çocuklarından kendi isteklerini ve beklentilerini koşulsuz bir şekilde yerine getirilmesini isteyerek katı bir tutum sergilerler (Baumrind, 1991). Bu bakımdan otoriter tutuma sahip ergen bireylerin düşük bağlılık düzeyine sahip olması beklenmiştir. Otoriter anne baba tutumu ile bağlılık arasında olumlu yönde ilişki çıkmasının çeşitli sebepleri olabilir. Anne baba tutumlarının etkisi toplumsal ve kültürel faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Dwairy, 2004). Toplulukçu kültürlerde yetişen çocuklar anne ve babaları tarafından kontrol ve takip edilmeyi sevgi ve sıcaklık göstergesi olarak algılamaktadırlar. Ebeveynlerin talepleri, beklentileri ve katı bir tutum sergilemeleri normal bir olarak kabul edilebilmektedir. Toplumsal ve kültürel faktörlerin yanında din de anne ve babaların tutumlarında etkilidir. Dini unsurlardan dolayı ebeveynlere itaat etme, saygı gösterme ve boyun eğme dini inancın etkin olduğu toplumlarda beklenen bir durum olarak görülmektedir. Anne ve babaların çocuklarını düzenli bir şekilde kontrol etmesi çocuklar için sorumluluk duygusunu ve aile bütünlüğünü ifade etmektedir (Bibi, Hayat, Hayat, Zulfıkar, Shafique ve Khalid, 2021; Brown ve Iyengar; 2008; Bush, Peterson, Cobas ve Supple2002; Varma, Cheaskul ve Poonpol., 2018). Bireyselci ve toplulukçu kültürler göz önüne alındığında Türkiye'nin halen toplulukçu kültürlerle daha yakın olduğu değerlendirilmektedir (Mocan-Aydın, 2000). Bu doğrultuda otoriter tutuma sahip ergen bireylerin bağlılık düzeylerinin kültürel, toplumsal ve dinsel özelliklerden dolayı yüksek çıktığı söylenebilir.

İyi oluşun alt boyutlarından diğeri olan kararlılık ile anne baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi tutumu kararlılık düzeyinin anlamlı bir şekilde yordayıcısıdır. Araştırma sonucuna göre ebeveyn kabul/ilgi/sevgi düzeyleri yüksek olan bireylerin kararlılık düzeyleri de yüksektir. Alanyazın incelendiğinde anne baba tutumları ile kararlılık arasındaki ilişkiye yönelik doğrudan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Kararlılık bireyin belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmada aktif olmasıdır (Kern ve diğerleri, 2016). Bu doğrultuda kararlılıkla benzerlik taşıyan psikolojik iyi oluş kavramının alt boyutlarından biri olan yaşam amacı kapsamında bu araştırma sonucu tartışılmıştır. Yaşam amacı, bireyin arzuları ve hedefleri olmasını ve yaşamını anlamlı bir hale getirmek için bu amaçlara ulaşmaya çalışmayı ifade etmektedir (Ryff ve Keyes, 1995). Karabeyeser (2013) bu araştırma sonucuyla benzer olarak demokratik ebeveyn tutumuna sahip bireylerin yaşam amacı puanlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Francis ve diğerleri (2020) yetkili ebeveynlik tutumu ile yaşam amacı arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Bu dönemde bireyler anne baba başta olmak üzere pek çok farklı kaynaktan gelebilecek duygusal ve düşünsel etkiye açıktır. Dolayısıyla ebeveynlerinden sergiledikleri tutumlar ergen bireylerin duygu ve düşüncelerinin gelişiminde önemli bir etkiye ve güce sahiptir (Derman, 2008). Ergen birey anne ve babanın ilgi, sevgi ve desteği ile geleceğe yönelik planlar yaparak bunları gerçekleştirme arzusunu kendisinde bulabilir. Bu bağlamda ebeveyn kabul/ilgi/sevgi düzeyleri yüksek olan ergen bireylerin kararlılık düzeylerinin de yüksek olması anlaşılabilir bir durumdur.

Bu araştırmada iyi oluşun alt boyutlarından diğeri olan iyimserlik ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucuna göre ebeveyn kabul/ilgi/sevgisi iyimserlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi düzeyi yüksek olan bireylerin iyimserlik düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Sarı Cenk (2008) demokratik tutuma sahip ergen bireylerin otoriter tutuma sahip ergen bireylere göre daha yüksek iyimserlik düzeyine sahip olduğunu bulmuştur. Zanon, Bastianello, Pacico ve Hutz (2014) yaptıkları

çalışmada ebeveyn duyarlılığı ile iyimserlik arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucunu destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Kalafatoğlu, 2017; Özpehriz, 2020; Sarı Cenk ve Demir, 2016). Bu araştırmada elde edilen sonuçların genel olarak önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ergenler için değer görme ihtiyacı diğer gelişim dönemlerine kıyasla ergenlik döneminde daha fazla öne çıkmaktadır. Ergen birey artık yetişkin olduğunu düşünerek ailesinden bu duruma uygun davranışlar görmek isteyebilir. Bu noktada ergen bireye kabul ve sevgiyle yaklaşmak, aile kararlarına onu katmak ve onda demokratik bir şekilde davranmak, ergen birey için mutluluk verici eylemlerdir. Bu bakımdan kabul ve sevgiye dayalı bir tutum gören bireyin iyimserlik düzeyi yüksek olmuş olabilir.

Bu araştırmada iyi oluşun alt boyutlarından başka biri olan ilişkililik düzeyi ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi tutumu ilişkililik düzeyini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ancak ebeveyn sıkı denetim/kontrol ilişkililik düzeyini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bu araştırma sonucu ebeveyn kabul/ilgi/sevgi düzeyi yüksek olan ergen bireylerin ilişkililik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazı incelendiğinde anne baba tutumu ve ilişkililik değişkeniyle ilgili doğrudan bir araştırma bulunmamıştır. Ancak psikolojik iyi oluşla ilgili olarak diğerleriyle olumlu ilişkiler alt boyutuyla ve öznel iyi oluşun önemli kişilerle ilişkide doyumla ilgili araştırmalar ilişkililikle benzerlik taşıması bakımından birlikte değerlendirilebilir. Bu doğrultuda ilişkililik değişkeniyle benzerlik taşıyan psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından diğerleriyle olumlu ilişkiler ve öznel iyi oluşun alt boyutlarından olan önemli kişilerle ilişkide doyum kapsamında bu araştırma sonucu tartışılmıştır. İlişkililik; kişinin diğer bireylerle anlamlı ilişkiler kurması, sevildiğini, değer verildiğini hissetmesi, diğer kişilerle arkadaşlık kurması ve onlara destek olması şeklinde açıklanmaktadır (Kern ve diğerleri, 2016). Diğerleriyle olumlu ilişkiler bireyin diğer bireylerle sıcak ve güvene dayalı olarak ilişkiler kurması empatik davranmasıdır (Ryff ve Singer, 1996). Bu bağlamda bu iki kavramın benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırmada iyi oluşun başka bir alt boyutu olan ilişkililik değişkeniyle ilgili elde edilen sonuçlar alanyazındaki önceki benzer araştırmalarla aynı doğrultuda yer almaktadır. Karabeyserer (2013) yaptığı araştırmasında anne baba tutumu ile diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demokratik tutuma sahip bireylerin olumlu ilişkiler düzeyinin otoriter ve koruyucu ebeveyn tutuma göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırma sonucuna benzer olarak otoriter tutum ile diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Özkan da (2014) yürüttüğü araştırmasında demokratik tutuma sahip bireylerin ilişkililik düzeyinin, otoriter ve ihmalkâr tutuma göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırma sonucundan farklı olarak otoriter tutuma sahip ergenlerin daha düşük düzeyde ilişkililik düzeyine sahip olduğunu bulmuştur. İlişki kurma bireylerin sosyalleşmesi sağlıklı bir hayat sürmesi bakımından önem taşımaktadır. Kendine güveni olmayan, yeteri kadar cesaretlendirilmeyen bireyler toplumsallaşmada sorunlar yaşayabilmektedir. Kendisine ve başkasına saygısı olan özgüven sahibi bireyler diğer bireylerle yapıcı bir ilişki kurabilir. Bu bağlamda kabul/ilgi gören ve demokratik tutum gösteren ebeveynlere sahip olmak bireye değer verildiği, ona saygı duyulduğu anlamına gelebilir. Bu sebeple bu araştırmaya katılan ve sevgi gören, kararlarına değer verilen bir bireyin sosyalleşmesi ve dolayısıyla diğer bireylerle ilişki kurma düzeyi daha yüksek olmuş olabilir.

Bu araştırmada iyi oluşun alt boyutlarından sonuncusu olan mutluluk düzeyi ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi tutumu mutluluk düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta iken ebeveyn sıkı denetim/kontrol mutluluk düzeyini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre ebeveyn kabul/ilgi/sevgi düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluk düzeyleri de yüksektir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıyan çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Cheng ve Furnham (2004) ebeveynleri tarafından ilgi gösterilen bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu sonucunu bulmuştur. Mohammedi ve Firoozi (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yetkili ve izin verici ebeveyn tutum ile mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak otoriter tutumla mutluluk arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Isıtan (2019) yaptığı araştırmada. Demokratik tutumun mutluluk üzerinde olumlu anlamda bir etkisi olduğunu bulmuşken otoriter ve koruyucu ebeveyn tutumunun mutluluk üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını bulmuştur. Bu araştırma sonuçlarını destekleyen alanyazında başka araştırmalar da bulunmaktadır (Erdim, 2019; Kayhan 2020; Suldo ve Huebner, 2004). Kendisine ilgi gösterildiğini ve sevildiğini düşünen bireyler yaşamdan memnun olabilirler. Aile ve arkadaşlarıyla kurmuş oldukları

ilişkilerden zevk alır. Bu bağlamda ailesi tarafından sevgi gören değer verilen, aile ilgili alınan kararlara katılma imkânı verilen bireylerin yaşamdan memnun olacağı ve mutluluk düzeyinin artacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada ergenlerde umut ve iyi oluşun anne baba tutumlarıyla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn kabul/ilgi/sevgi düzeyleri yüksek olan ergen bireylerin umut ve iyi oluş düzeyleri de yüksektir. Ebeveyn sıkı denetim/kontrol ile umut ve toplam iyi oluş puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öte yandan ebeveyn kabul/ilgi/ sevgi tutumu ile iyi oluşun alt boyutlarından olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk ile anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Anne babaları tarafından kabul/ilgi/sevgiye sahip ergen bireylerin bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk düzeyleri de yüksektir. Ebeveyn sıkı denetim/kontrol ile bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ebeveynleri tarafından sıkı denetim/kontrol tutumuna sahip ergen bireylerin bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan ebeveyn sıkı denetim/kontrol ile iyi oluşu alt boyutlarından olan kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında okullarda öğrenci velilerine ebeveyn tutumları konusunda psikoeğitim programları hazırlanıp uygulanabilir. Öğrenci velilerine yönelik bilgilendirme programlarında demokratik anne baba tutumlarının çocukların ruh sağlıklarına olumlu etkileri üzerine bilgi verilebilir. Bu araştırmanın bazı sınırlılıklarının ortaya konulması önemli görülmektedir. Bu araştırma Doğu Anadolu Bölgesinde bir il merkezinde öğrenim gören sınırlı sayıda lise öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Sonraki araştırmalar farklı bölgelerde yer alan ortaokul ve üniversite öğrencileri üzerinde uygulanabilir. Bu araştırmada kesitsel bir araştırma deseni kullanılmıştır. İlerleyen araştırmalarda anne baba tutumlarının ergenlerin ruh sağlığı üzerine etkileri boylamsal olarak incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Altuntaş, S. (2018). *Ergenlerde iyi oluşun yordayıcısı olarak yaşamda anlam, minnettarlık ve affedicilik*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aydın, E. (2019). *Ergenlerin algılanan anne baba tutumlarının benlik saygısı ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Aydın, B., Sarı, S. V., Şahin, M. (2014). Parental acceptance/involvement, self- esteem and academic achievement: The role of hope as a mediator. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4), 37-48.
- Aydoğdu, H. (2017). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Beder, N. (2019). *Psikolojik iyi oluşun iş tatminine etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolü: İstanbul ili serbest muhasebeci mali müşavirler üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Berber, A. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin umut ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1569-1581.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. Ali Dönmez (çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Bibi, A., Hayat, R., Hayat, N., Zulfiqar, S., Shafique, N., Khalid, M. A. (2021). Impact of parenting styles on psychological flexibility among adolescents of Pakistan: A cross-sectional study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 39, 313-322.
- Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting styles. The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1-2), 14-38.
- Bush, K. R., Peterson, G. W., Cobas, J., Supple, A. J. (2002). Adolescents perceptions of parental behaviors as predictors of adolescents self-esteem in mainland China. *Sociological Inquiry*, 72(4), 503-526.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5(1), 1-21.

- Cihangir Çankaya, Z., Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222.
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescent's psychological well-being and perceived parental involvement: Implications for parental involvement in middle schools. *RME Online*, 33(4), 1-13.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self – determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 4(11), 227- 268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia and well- being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Demirci, İ., ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1). 19-21.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Duran, Ş. (2018). *Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançları ve akademik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles psychological adjustment of Arab adolescents. *Transcultural Psychiatry*, 41(2), 233-252.
- Erdim, E. K. (2019). *9. ve 11. sınıf öğrencilerinde algılanan anne baba tutumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Ertaş, İ. (2020). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ve stresle baş edebilme yaklaşımının öznel iyi oluş düzeylerini yordaması*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Eryılmaz, A. (2012). Ergenler öznel iyi oluşlarını anne ve babaları ile ilişki kurmak aracılığıyla nasıl yükseltmektedirler? *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25(3), 252-257.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE.
- Francis, A., Shivananda, M., Badagabettu, S. (2020). Psychological well-being and perceived parenting style among adolescents. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 44(2), 134-143.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Gilman, R., Dooley, J., Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 166-178.
- Griess, S. (2010). *Perceived parenting style and its relationship to hopefulness, happiness and optimism in college student sample*. Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Greeley, USA.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 22(8), 707-724.
- Isitan, G. (2019). *Çocuklarda anne baba tutumlarının otomatik düşünceler mutluluk ve depresyon düzeyleriyle ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Kalafatoğlu, M. R. (2017). *8. sınıf öğrencilerinin bazı ailesel değişkenleri ile algılanan anna baba tutumlarının iyimserlik düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karababa, A. (2018). Ön ergenlerin umut düzeylerinin ebeveynlik stilleri açısından incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-64.
- Karabeyeser, M. (2013). *Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumları ve stresli yaşam olaylarına göre psikolojik iyi oluşu*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karakayalı, V. (2020). *Ergenlerde anne baba tutumlarının farklı saldırganlık türleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Kayhan, P. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin demoktarik tutumlarının yaşam doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kemer, G., Atik, G. (2005). Kırsal ve il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 161-168.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586-597.
- Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Mocan-Aydın, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist*, 28(2), 281-298.
- Mohammedi, M., & Firoozi, M. (2016). The relationship between parenting styles and happiness with the mediating role of emotional intelligence. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(9), 667-673.
- Özdemir, Y. (2012). Examining the subjective well-being of adolescents in terms of demographic variables, parental control and parental warmth. *Education and Science*, 37(165), 20-33.
- Özkan, İ. (2014). *Ergenlerde anne baba tutumu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özpehriz, H. S. (2020). Positive prevention theory: The investigation of parenting styles as a predictor of optimism. *Research on Education and Psychology*, 4(1), 114-132.
- Öztürk, Ö. (2019). *Erken dönem uyumsuz şemalar, algılanan ana-babalık biçimleri ve duyu düzenlemenin psikolojik iyi oluşu yordama gücünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research*. Orlando, FL: Harcourt Brace
- Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research Quality Life*, 9(3), 749-765.
- Rana, S., Nandinee, D. (2016). Profile of adolescents' positive emotions: an indicator of their psychological well-being. *Psychological Studies*, 61(1), 32-39.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23.
- Sanders, R. A. (2013). Adolescent psychosocial, social and cognitive development. *Pediatrics in Review*, 34(8), 354-359.
- Sarı Cenk, D. (2008). *Ergenlerde anne baba tutumları, cinsiyet ve akademik başarının iyimserlik ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sarı Cenk, D., & Demir, A. (2016). The relationship between parenting style, gender and academic achievement with optimism among Turkish adolescents. *Current Psychology*, 35(4), 720-728.
- Sarı, T., Özkan, İ. (2016). Ergenlerin öznel iyi oluşları ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29(2), 155-162.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. Snyder & S. Lopez (Eds). *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sezer, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 74(192), 74-85.
- Schmutte, P.S., Ryff, C. D. (1997) Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549-559.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.

- Shenaar-Golan, V., & Goldberg, A. (2019). Subjective well being, parent-adolescent relationship, and perceived parenting style among Israeli adolescents involved in a gap-year volunteering service. *Journal of Youth Studies*, 22(8), 1098-1082.
- Silk, J. S., Steinberg, L., Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880.
- Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 130-157.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1998). A case for hope in pain, loss and suffering. John. H. Harvey (eds.). in: *Perspectives on loss: A source book* (s. 63-79). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Snyder, C. R. (2000a). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 11-28.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 72-84.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University.
- Snyder, C. T., Lapointe, A. B., Crowson, J. J. & Early, S. (1998). Preferences of high-and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12(6), 807-823.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, C. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Staats, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 53(2), 366-375.
- Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23(3), 451-460.
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health*, 27(3), 170-178.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 165-195.
- Sümer, N., Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkileri üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.
- Tarhan, S., Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 86-112.
- Telef, B. B., Ergün, E. (2013). Self-Efficacy as a predictor of high school students' subjective well-being. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 423-433.
- Türkmen, M., Demirli, A. (2011). The predictive value of gender, perceived parenting styles and loneliness in determining students' dispositional and state hope level. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(2), 347-363.
- Varma, P., Cheaskul, U., Poonpol, P. (2018). The influence of parenting styles on academic adjustment and psychological well-being among Thai university students mediated by internet addiction and self-regulation: A path model. *Journal for Leadership and Instruction*, 17(2), 13-24.
- Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye'de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(1), 21-32.
- Yavuzer, H. (2010). Ana-baba ve çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zanon, C., Bastianello, M. R., Pacico, J. C., Hutz, C. S. (2014). The importance of personality and parental styles on optimism in adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 17(47), 1-7.

## ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE MATEMATİK OKURYAZARLIĞI BAŞARILARININ İNCELENMESİ\*

### INVESTIGATION OF MATHEMATICAL LITERACY SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND MATHEMATICAL LITERACY ACHIEVEMENT OF GIFTED STUDENTS

H. Beyza ALBAYRAK<sup>1</sup>, Kamuran TARIM<sup>2</sup>, Kemal BAYPINAR<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarıları ile matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Adana Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ortaokul seviyesinde öğrenim gören 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde Kişisel Bilgi Formu, Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği ve Matematik Okuryazarlık Başarı Testi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tek faktörlü varyans analiz tekniği (ANOVA) ile bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının, ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarılarının ise ortalama değerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının okul türü ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

**ABSTRACT:** In this study, it was aimed to examine the mathematical literacy achievements of gifted students and their mathematical literacy self-efficacy perceptions in terms of various variables. In the research, descriptive survey model, one of the quantitative research designs, was used. The study group of the research consists of 64 secondary school students attending Adana Science and Art Center in the 2017-2018 academic year. The Personal Information Form, the Secondary School Mathematical Literacy Self-Efficacy scale and the Mathematical Literacy Achievement Test the data of the study. Single factor analysis of variance technique (ANOVA) and independent sample t-test were used to evaluate the data. According to the findings, it was determined that the mathematical literacy self-efficacy perceptions of the gifted students participating in the research were above the average. It has been concluded that the mathematical literacy achievements of gifted students are at an average value. It was determined that the mathematical literacy self-efficacy perceptions of the gifted students differed significantly according to the school type and grade level variables.

**Anahtar sözcükler:** Özel yetenekli öğrenciler, matematik okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısı, Bilim ve Sanat Merkezi.

**Keywords:** Gifted students, mathematical literacy, mathematics literacy self-efficacy perception, Science and ArtCenter.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Albayrak, H. B., Tarım, K. & Baypınar, K. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları ile matematik okuryazarlığı başarılarının incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 115-127

#### **Cite this article as:**

Albayrak, H. B., Tarım, K. & Baypınar, K. (2023). Investigation of mathematical literacy self-efficacy perceptions and mathematical literacy achievement of gifted students. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 115-127

\* Bu çalışmanın bir bölümü International Conference on Education, Teaching & Learning Kongresi'nde (ICE18Swiss Conference, Zurich-Switzerland, 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adana, Türkiye, e-mail: beyza.cnbzgl0@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5596-5019

<sup>2</sup> Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Adana, Türkiye, e-mail: kamuran.tarim@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2048-5207

<sup>3</sup> Bilim Uzmanı, Ömer Refika Halıcılar Ortaokulu, Adana, Türkiye, e-mail: kemalbaypinar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9847-6186

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Mathematical literacy is the capacity of the individual as a thinking, producing and criticizing citizen to understand and recognize the role that mathematics plays in the world around him by using mathematical thinking and decision-making processes in solving the problems he will face today and in the future (OECD, 2006). Mathematical literacy is a necessity requirement in today's developing science and information society. (Ersoy, 2003). In line with this information, mathematical literacy is one of the most emphasized goals to be achieved with the primary education mathematics curriculum. Individuals in the program aimed for mathematical literacy (Ministry of National Education, 2018),

- Will be able to develop and effectively use mathematical literacy skills.
- Will be able to understand mathematical concepts and use these concepts in daily life.

The need to understand and use mathematics for these determined purposes becomes important in life. The primary school mathematics program aims to raise individuals who can create new meanings of their own and apply these meanings to the difficulties they encounter in their lives, while making sense of what they have learned in the life environment and school environment. In this context, mathematics education has oriented towards practices in which meaningful relationships are established between mathematics and daily life (De Corte, 2004). In a sense, the importance of raising mathematically literate individuals has begun to be understood. In addition to all these, mathematical literacy can be considered as a meaningful goal for gifted individuals who perform at a higher level than their peers in the field of mathematics.

When the self-efficacy and mathematical literacy studies carried out in the literature are examined, it is seen that the studies are generally carried out on secondary school, high school students and teacher candidates, and the existing factors are examined in terms of various variables (Altıntaş, Özdemir & Kerpiç, 2012; Aygüner, 2016; Baypınar, Tarım & Keklik, 2015; Bren, Cleary & O'Shea, 2009; Dinçer, Akarsu & Yılmaz, 2016; Edge, 2009; Ev Çimen & Aygüner, 2018; Kaiser & Willander, 2005; Mhakure & Mokoena, 2011; Özgen & Bindak, 2011; Özsoy Güneş, Çıngıl-Bariş & Kırbaşlar, 2013; Topbaş-Tat, 2018; Venkat, 2010). In the related literature, no study has been found that emphasizes the mathematical literacy and self-efficacy of gifted students. In the light of all this information, in this study, it is aimed to examine the mathematical literacy achievement of gifted students and their mathematical literacy self-efficacy perceptions in terms of various variables. In this context, answers to the following sub-problems were sought:

1. What are the mathematical literacy achievement and self-efficacy levels of gifted students?
2. Does the mathematical literacy achievement of gifted students differ in terms of school type, grade level and parental education level?
3. Do the mathematical literacy self-efficacy perceptions of gifted students differ in terms of school type, grade level, parental education level and profession?

### Method

In the research, descriptive survey model, one of the quantitative research designs, was used. The study group of the research consists of 64 secondary school students attending Adana Science and Art Center in the 2017-2018 academic year. The Personal Information Form, the Secondary School Mathematical Literacy Self-Efficacy scale developed by Baypınar (2017) and the Mathematical Literacy Achievement Test developed based on the mathematical literacy questions announced by PISA were used to obtain the data of the study. Single factor analysis of variance technique (ANOVA) and independent sample t-test were used to evaluate the data.

### Findings, Discussion and Conclusion

According to the findings, it was determined that the mathematical literacy self-efficacy perceptions of the gifted students participating in the research were above the average. It has been concluded that the mathematical literacy achievements of gifted students are at an average value. It was



determined that the mathematical literacy self-efficacy perceptions of the gifted students differed significantly according to the school type and grade level variables. In addition, it was concluded that mathematical literacy self-efficacy perceptions and mathematics literacy achievement scores did not show a significant difference in terms of parental education status, and similarly, the scores obtained from the mathematics literacy achievement test did not show a significant difference according to the school type variables. In the study conducted by Schnulz in 2005 with PISA 2003 data, it was stated that the school type variable was a significant predictor. By looking at the Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD] countries data in PISA studies, it is possible to obtain findings that self-efficacy perceptions increase as grade level increases (Schnulz, 2005), while in another study on high school students, grade levels do not affect self-efficacy beliefs and It was found that it did not explain the variance (Özyürek, 2010). In another study by Schreiber (2002), it was stated that parental education levels had a positive effect on success.

## GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda toplumlar geleceklerini planlarken, bilgi toplumu olma hedeflerini ön planda tutmaktadır. Buna bağlı olarak bilimsel gelişim sağlamak, teknoloji üretebilmek, bilgi birikimi sağlayabilmek ve nitelikli insan geliştirebilmek, eğitimin temel amaçları arasına girmiştir. Bu amaç doğrultusunda “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramı bir slogan olmaktan çıkmış, bireylerin bilgi okuryazarlığı başta olmak üzere birtakım becerilerini geliştirmesi gereği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla “okuryazarlık” kavramı eğitimsel dönüşüm ve gelişim projelerinin temel hedef, amaç ve gayesi haline gelmiştir (National Research Council [NRC],1989). Okuryazarlık kavramlarından biri olan matematik okuryazarlığı, bireyin düşünen, üreten ve eleştiren bir vatandaş olarak bugün ve gelecekte karşılaşıacağı sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak çevresindeki dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesidir (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2006).

Günümüz gelişen bilim ve bilgi toplumunda Matematik okuryazarlığı zorunlu bir gerekliliktir. (Ersoy, 2003). Bu bilgi doğrultusunda matematik okuryazarlığı, ilköğretim matematik öğretim programı ile ulaşılması hedeflenen gayelerden en çok üzerinde durulanıdır. Programın içerisinde matematik okuryazarlığı için hedeflenen amaçlarda bireyler;

- Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde kullanabilecektir.
- Matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecektir.

şeklinde sunulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Belirlenen bu amaçlarla matematiği anlama ve kullanma gereksinimi yaşam içerisinde önemli hale gelmektedir. İlköğretim matematik programı, yaşam çevresinde ve okul ortamı içerisinde öğrendiklerini anlamlandırmakla beraber kendine ait yeni anlamlar oluşturabilen, oluşturduğu bu anlamları yaşantısı içerisinde karşılaştığı zorluklara uygulayabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda matematik eğitimi, matematik ve günlük yaşam arasında anlamlı ilişkilerin kurulduğu uygulamalara yönelmiştir (De Corte, 2004). Bir anlamda matematik okuyazarı bireyler yetiştirmenin önemi kavranmaya başlamıştır. Bütün bunların yanı sıra matematik alanında akranlarına oranla daha yüksek düzeyde performans gösteren özel yetenekli bireyler için matematik okuryazarlığı anlamlı bir hedef olarak kabul edilebilir.

Toplumda soyut fikirleri anlayabilen, yaşlılarına göre daha hızlı öğrenebilen, özel akademik yeteneğe sahip, yaratıcılık, sanat, liderlik alanlarında kapasitece önde olmalarının yanı sıra ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi severek yüksek düzeyde performans gösteren bireyler, özel yetenekli (üstün zekâ/yetenekli) bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019). Literatür incelendiğinde özel yetenekli bireylerin ortalama olarak toplumun %2’lik kısmını oluşturduğu görülmektedir. Yine benzer olarak bu bireylerin yeteneklerinin erken dönemde fark edilerek geliştirilmesi gerekliliği özellikle vurgulanmaktadır. Üstün zekâ ve yetenek kavramı bir çok çalışma da birbirlerinin yerine kullanılan bir kavram olmakla beraber gerçekleştirilen yeni çalışmalarda, zeka ve yetenek kavramına yöneltile farklı bakış açılarının mevcut olması nedeniyle, bu kavramlar birleştirilerek özel yetenekli öğrenci kavramı oluşturulmuştur. Bu bağlamda bu çalışmada da benzer olarak Bilim ve Sanat Merkezi [BİLSEM] tarafından tanı almış öğrenciler “özel yetenekli” öğrenci olarak anılacaktır.

Ülkelerin en değerli insan kaynaklarından biri olan özel yeteneklilere verilecek matematik eğitimi, ülkelerin kalkınmasında ve bu bireylerin yaşam doyumlarının sağlanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Clark tarafından 1997 yılında gerçekleştirilen çalışmada özel yetenekli öğrencilere gereksinimlerine uygun bir eğitim verilerek gerek icat ve keşifler yaparak gerekse potansiyellerini uygun alanda kullanarak insanlığın gelişmesinde ve dönüşmesinde önemli bir rol üstlenebileceklerini vurgulamıştır. Bununla birlikte, Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1995) potansiyellerini tam olarak gerçekleştirme konusunda en çok göz ardı edilen grubun özel yetenekliler olduğunu vurgulamıştır.

Matematik öğretimindeki yeni yaklaşımlar, özel yeteneklilerin eğitimi ile paralel bir şekilde bireylerin etkin olarak üst düzey beceriler kazanması gerektiğini ileri sürmektedirler. Bütün öğrencilerden beklentilerin yüksek olduğu bir öğretim ortamında öğrencilerin matematiği başarabileceklerine inanmaları, yeni fikirler ortaya koyabilmeleri ve öğrenme süreçleri bakımından kendilerine ait bir farkındalık geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Matematik başarısı ve öz-yeterlik, bu nedenle matematik öğretiminde önemli hale gelmiştir. (Carr, Alexander & Folds- Bennett, 1994; Pajares, Miller & Johnson, 1999).

Okul öncesi dönemden başlayarak üniversiteye kadar devam eden süreçte, bireye akıl yürütme, problem çözme ve iletişim kurma gibi temel matematik becerilerinin kazandırılmasının yanında duyuşsal yeterliklerinde kazandırılması gerekmektedir (Günhan & Başer, 2007). Öz-yeterlik kavramı da; inanç, tutum, algı gibi davranışlar ile arasında sıkı bir ilişki bulunan duyuşsal yeterliklerden biridir. Kavramın tanımlarına baktığımızda kavramın öncülerinden Bandura (1986), öz-yeterliği bireylerin bir davranışı yerine getirmek için gereken eylemleri düzenleyip, yerine getirebilmelerine yönelik yargıları olarak tanımlarken, Siegle ve McCoach (2007) aynı kavramı kişilerin bir davranışı yapip yapamayacaklarına yönelik inançları olarak tanımlamıştır.

Matematik öz-yeterliği ise Hackett ve Betz (1989) tarafından matematikle ilgili bir görev veya bir problemi başarıyla sonuçlandırmaya yönelik, kişinin kendine olan güvenine ilişkin değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar matematik öz-yeterliliği ile matematik başarıları, notları, ilgileri, ders alma istekleri, üniversitede sayısal alanda seçimler yapma arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır (Maier & Curtin, 2005). Buna ek olarak, Benbow (1988), Halpern, Benbow, Geary, Gur, Hyde ve Gernsbacher (2007) ve Lubinski ve Benbow (1992) gibi bazı araştırmacılar, öğrencilerin öz-yeterlik algılarının yükseltilmesinin, gelecek kariyerlerinin fen ve mühendislik alanlarına yönelmede pozitif etki yaratacağını savunmuşlardır. Bununla birlikte düşük öz-yeterlik algısına sahip bireylerin, karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etmeye yatkın oldukları, yüksek düzeyde stres belirtileri gösterdikleri buna bağlı olarak düşük performans gösterdikleri ya da yapamayacaklarına inandıkları görevlerden kaçma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir (Bloom, 1979; Pajares, 2002; Schunk, 1991). Yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan bireylerin ise daha çok bilişsel stratejiye başvurarak görevin başarılı olarak tamamlanması için istekli davrandıkları, daha fazla zaman harcadıkları, karşılaştıkları güçlüklerle sebat ettikleri, çaba harcamaktan vazgeçmedikleri, zorlukların kendilerini güdüledikleri gözlenmiştir (Bandura, 1994; Demiralay, 2008; Peterson, Swing, Braverman & Buss, 1982; Sharp, 2002). Literatür taraması neticesinde elde edilen bilgiler ışığında, bu çalışmada matematik okuryazarlık öz-yeterliği, bireyin sürdürdüğü yaşam boyunca karşılaşılabileceği durumlara yönelik matematiğin önemini kavrayarak gerekli matematiksel etkinlikleri düzenlemesi ve bu etkinlikleri başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak tanımlanmıştır (Baypınar & Tarım, 2019).

Literatürde gerçekleştirilen öz-yeterlik ve matematik okuryazarlığı çalışmaları incelendiğinde çalışmaların genellikle ortaokul, lise öğrencileri ile öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiş olduğu ve mevcut faktörlerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir (Altıntaş, Özdemir & Kerpiç, 2012; Aygüner, 2016; Baypınar, Tarım & Keklik, 2015; Bren, Cleary & O'Shea, 2009; Dinçer, Akarsu & Yılmaz, 2016; Edge, 2009; Ev Çimen & Aygüner, 2018; Kaiser & Willander, 2005; Mhakure & Mokoena, 2011; Özgen & Bindak, 2011; Özsoy Güneş, Çingil-Bariş & Kırbaşlar, 2013; Topbaş-Tat, 2018; Venkat, 2010). Ayrıca hem ulusal hem de uluslararası alanyazında özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ve öz-yeterliklerine vurgu yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında sadece özel yetenekli öğrencilerin matematik başarılarını, kaygılarını ve tutumlarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Karaaslan & Turanlı, 2020; Kurnaz & Yurt, 2015; Nacaroglu & Arslan, 2020; Tüysüz, 2013). Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin

matematik okuryazarlığı başarıları ile matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlık başarı ve öz-yeterlik seviyeleri hangi düzeydedir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlık başarıları;
  - a. Öğrenim görülen okul türü,
  - b. Sınıf seviyesi,
  - c. Ebeveyn eğitim durumu bakımından farklılık göstermekte midir?
3. Özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları;
  - a. Öğrenim görülen okul türü ve sınıf seviyesi,
  - b. Ebeveyn eğitim durumu ve mesleği bakımından farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarıları ile matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları; etkili ölçme araçları kullanılarak tutumları, düşünceleri ve inançları ölçmeye, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye, tahminler yapmaya ve alt grupların nasıl değiştiğini belirlemeye yardımcı olan bir araştırma modelidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu doğrultuda araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarıları ile matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmek amaçlandığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Son olarak araştırmanın etik onayı Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 17.02.2021 onay tarihi ve 17 nolu kararı ile alınmış olup, araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Adana Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ortaokul seviyesinde öğrenim gören 69 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde katılımcıların gönüllülük esası temel alınmış, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılardan ve katılımcıların velilerinden bilgilendirilmiş rıza onamı alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### Demografik bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	28	43.8
	Erkek	36	56.3
Alınan Program	Bireysel Yetenekleri Fark ettirme Programı 1	41	64.1
	Bireysel Yetenekleri Fark ettirme Programı 2	9	14.1
	Bireysel Yetenekleri Fark ettirme Programı 3	5	7.8
	Diğer	9	14.1
Okul Türü	Devlet Okulu	31	48.4
	Özel Okulu	33	51.6
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	26	40.6
	6. Sınıf	23	35.9
	8. Sınıf	15	23.4
Anne Eğitim Durumu	İlk ve Ortaöğretim	22	34.4
	Lisans ve Lisansüstü	42	65.6
Baba Eğitim Durumu	İlk ve Ortaöğretim	13	20.3
	Lisans ve Lisansüstü	51	79.7

## **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde kişisel bilgi formu, Baypınar (2017) tarafından geliştirilen Ortaokul Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik ölçeği ve PISA tarafından açıklanan matematik okuryazarlık soruları temel alınarak geliştirilen Matematik Okuryazarlık Başarı Testi kullanılmıştır. Bilim ve Sanat Merkezi'ne gidilerek öğrencilere uygun oldukları bir ders saatinde her bir veri toplama aracı ayrı derslerde uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve Ortaokul Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik ölçeğinin cevaplanması için bir ders saati; Matematik okuryazarlık başarı testinin cevaplanması için bir ders saati verilmiştir.

## ***Kişisel Bilgi Formu***

Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyetleri, Bilim ve Sanat Merkezinde yer aldıkları program türü [Bireysel Yetenekleri Fark ettirme Programı 1-2-3, Diğer (Uyum Programı, Destek Eğitimi Programı, Özel Yetenekleri Geliştirme Programı, Proje Üretimi ve Yönetimi Programı)], öğrenim gördükleri okul türü ve sınıf seviyesi, ebeveyn eğitim durumu ve meslekleri ile matematik başarılarına yönelik öz değerlendirmeleri gibi bilgilerini tespit etmek amacıyla geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

## ***Ortaokul Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği (OMÖYÖ)***

Baypınar (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek, kişinin matematik okuryazarlığı hakkındaki öz-yeterlik algılarını değerlendirmede kullanılan bir ölçme aracıdır. 6'sı olumsuz olmak üzere, 30 maddelik 5'li likert tipi maddeler ile hazırlanan ölçek *Matematiksel Beceri*, *Kişisel Deneyim*, *Bilimsel Modelleme* ve *Sosyal Bağlam* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin seçenekleri "Tamamen Katılıyorum" seçeneğinden başlayarak "Hiç katılmıyorum" seçeneğine doğru sıralanmıştır. Ölçeğin maddelerine verilecek en olumlu ifade 5 puan, en olumsuz ifade 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz maddelerin değerlendirilmesinde ise en olumlu ifade 1 puan en olumsuz ifade 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda teorik olarak ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur. Ölçekten görece alınan yüksek puan katılımcının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Baypınar (2017) tarafından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin yeterince yüksek, açıklanan varyans oranının %48,34 olduğu, doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ise iyi bir uyum gösterdiği bulunmuştur. Baypınar (2017) tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik analizi neticesinde ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .925 olduğu, madde-toplam puan korelasyonlarının ise .35 ile .68 arasında değiştiği, bununla birlikte alt ve üst grup arasındaki ayırt edicilik gücünün yüksek ise olduğu görülmüştür.

## ***Matematik Okuryazarlığı Başarı Testi (MOBT)***

Literatür taraması neticesinde PISA tarafından açıklanan matematik okuryazarlığı soruları içerisinde araştırmacılar tarafından seçilen açık uçlu, çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı sorulardan oluşan 15 sorudan oluşmaktadır. MOBT'nin geliştirilmesinde sırasıyla ölçmeye konu olacak kapsamın belirlenmesi, belirtke tablolarının açıklanması, testte yer alacak madde tipinin belirlenmesi, uzman tarafından soruların incelenmesi ve test kitapçıklarının hazırlanması adımları izlenmiştir. Uygulama öncesinde başarı testinde yer alan soruların anlaşılabilirliğini sağlamak için ilk olarak bir matematik eğitimcisi tarafından incelenmiş ve soruların anlaşılabilirliğine ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Ardından başarı testi çalışma grubunda yer almayan ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilere uygulanmıştır. Geri bildirimler ve uygulamalar doğrultusunda başarı testinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve teste son hali verilmiştir.

Maddelerin doğru cevapları 2, kısmen doğru cevapları 1, yanlış cevapları ise 0 olarak puanlanmıştır. MOBT'den alınabilecek en yüksek puan 28 en düşük puan 0 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan KR-20 iç tutarlık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan madde güçlük indekslerinin .21 ile .92 arasında değişiklik gösterdiği, ortalama güçlük indeksinin ise .58 olduğu görülmüştür. Madde ayırıcılık indeksi incelendiğinde sorunlu olan 5. soru test kapsamından çıkarılarak

14. madde üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda madde ayırıcılık indeksinin .30 ile.88 arasında değiştiği gözlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırma neticesinde elde edilen verilerin değerlendirilmesinde tek faktörlü varyans analiz tekniği (ANOVA) ile bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Öncelikli olarak veri setimizin bu testlere ait varsayımları karşılama durumları test edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle veri grubunun normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kolmogorov – Smirnov (K-S) normallik testi uygulanmıştır. OMÖYÖ’den elde edilen puanlar için hesaplanan K-S Z: .06, p= .20, MOBT’den elde edilen puanlar için hesaplanan K-S Z: .05, p= .18 olarak belirlenmiştir. Elde edilen K-S testi neticesinde hem başarı hem de öz-yeterlik puanlarının örneklemde elde edilen verilerin normal dağılımdan aşırı farklılık göstermediği görülmüştür. Bağımlı değişkenlere (OMÖYÖ ve MOBT) ait veriler aralık ölçeğinde olup ortalama puanları karşılaştırılacak olan örneklem ilişkisizdir. ANOVA testine yönelik olarak bağımlı değişkenlerde etkisi araştırılan sınıf düzeylerinden (5., 6. ve 8. sınıf) elde edilen OMÖYÖ ve MOBT puanlarının normalliklerini test etmek üzere Shapiro – Wilk (n<30) testi uygulanmış, elde edilen istatistik değerlerin her bir seviyede anlamlı farklılık göstermediği (p>.05) belirlenmiştir. Varyansların eşitliğinin incelenmesi için gerçekleştirilen Levene F testine göre MOBT verilerinden elde edilen değer F= .589, p=.55, OMÖYÖ verilerinden elde edilen değer F= 2.276 p= .11 olarak bulunmuştur. Levene F testi sonuçları incelendiğinde p> .05 olduğundan bağımlı değişkenlere ait varyanslar her bir örneklem için eşit olduğu söylenebilir. Böylelikle veri setimizin testlerimize ait varsayımları karşıladığı belirlenmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Analizlerin yorumlanmasında I. Tip hata yapma olasılığı 0.05 olarak belirlenmiştir. Başarı testi için yapılan Madde analizinde ise Ohio Üniversitesi tarafından geliştirilen Test Analysis Program (Version 16.11.13) kullanılmıştır.

## BULGULAR

Çalışmaya öncelikle araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların matematik okuryazarlığı öz-yeterlik puanları ile matematik okuryazarlık başarı puanlarının belirlenmesi için betimsel istatistik çalışmaları ile başlanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Katılımcıların matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ve başarı düzeyleri*

Değişkenler	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S
Öz- Yeterlik Puanı	64	81.00	150.00	124.93	15.68
Başarı Testi Puanı	64	4.00	27.00	15.75	5.36

Tablo 2’de görüldüğü üzere öz-yeterlik bakımından örneklem grubunun ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Elde edilen öz-yeterlik puanları incelendiğinde en düşük 81, en yüksek 150 puan alındığı görülmektedir. Puanların ortalamasına bakıldığında 124.93 olduğu, bu oranın matematik okuryazarlığı öz-yeterliği açısından ortalama puanın üzerinde olduğu görülmektedir. Matematik okuryazarlığı başarı testi puanları incelendiğinde en düşük puanın 4, en yüksek puanın 27 olduğu görülmektedir. Puanların ortalamasına bakıldığında 124.93 olduğu, bu oranın matematik okuryazarlığı başarısı açısından ortalama puanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun seviyesi belirlendikten sonra elde edilen öz-yeterlik puanları ile matematik okuryazarlığı başarı puanlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Normallik varsayımı doğrulanmış örneklem grubunda öncelikle öz-yeterlik puanlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanarak elde edilen sonuçlar Tablo 3’te ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik puanlarının çeşitli değişkenlere göre t- testi sonuçları*

Değişken		n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Okul Türü	Devlet	31	119.96	14.83	62	2.563	.013
	Özel	33	129.60	15.22			
Anne Eğitim Durumu	İlk ve Ortaöğretim	22	122.63	13.57	62	.847	.400
	Lisans ve Lisansüstü	42	126.14	16.71			
Baba Eğitim Durumu	İlk ve Ortaöğretim	13	123.07	14.71	62	.476	.636
	Lisans ve Lisansüstü	51	125.41	16.03			

Tablo 3'te görüldüğü üzere devlet okuluna giden öğrencilerin öz-yeterlik puanı ortalama olarak 119.96 olarak hesaplanmışken, özel okula giden öğrencilerin öz-yeterlik puanı ortalama olarak 129.60 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen t-testi neticesinde öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlikleri okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(62)=2.56$ ,  $p<.05$ . Anne eğitim durumu değişkenine göre öz-yeterlik puanları arasında gerçekleştirilen t testi neticesinde anneleri ilk ve orta öğretim mezunu olan öğrencilerin ortalama puanları 122.63 olarak hesaplanmışken, anneleri lisans ve lisans üstü eğitim mezunu öğrencilerin ortalama puanı 126.14 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen t testi neticesinde anne eğitim durumuna göre oluşan grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir,  $t(62)=.847$ ,  $p>.05$ . Benzer şekilde baba eğitim durumu değişkenine göre öz-yeterlik puanları arasında gerçekleştirilen t testi neticesinde babaları ilk ve orta öğretim mezunu olan öğrencilerin ortalama puanları 123.07 olarak hesaplanmışken, babaları lisans ve lisans üstü eğitim mezunu öğrencilerin ortalama puanı 125.41 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen t testi neticesinde baba eğitim durumuna göre yapılan grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir,  $t(62)=.476$ ,  $p>.05$ .

Tablo 4.

*Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Sınıf Seviyesi	5. Sınıf	26	117.88	17.40	5.177	.008	5. sınıf < 6. sınıf
	6. Sınıf	23	130.86	11.56			
	8. Sınıf	15	128.06	13.98			

Tablo 4'te görüldüğü üzere öz-yeterlik puanı sınıf seviyesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir,  $F(2, 61)= 5.177$ ,  $p<.05$ . Başka bir deyişle, öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik puanları, öğrenim görülen sınıf seviyesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencileri ile 6. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Tablo 5'te görüldüğü üzere 5. sınıf öğrencilerin öz-yeterlik puan ortalaması 117.88, 6. sınıf öğrencilerin öz-yeterlik puan ortalaması 130.86 ve 8. sınıf öğrencilerin öz-yeterlik puan ortalaması 128.06 olarak hesaplanmıştır. ANOVA ve ikili karşılaştırmalar testi sonuçları göz önüne alındığında 6. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{X}= 130.86$ ), 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinden ( $\bar{X}= 117.88$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik puanının incelenmesinden sonra matematik okuryazarlığı başarı testinden elde edilen puanların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda veri grubu bağımsız örneklem t- testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5.

*Matematik okuryazarlığı başarı testi puanlarının çeşitli değişkenlere göre t- testi sonuçları*

Değişken		n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Okul Türü	Devlet	31	15.67	6.09	62	.104	.917
	Özel	33	15.81	4.67			
Anne Eğitim Durumu	İlk ve Ortaöğretim	22	16.50	5.43	62	.807	.422
	Lisans ve Lisansüstü	42	15.35	5.35			
Baba Eğitim Durumu	İlk ve Ortaöğretim	13	14.23	4.36	62	1.147	.256
	Lisans ve Lisansüstü	51	16.13	5.56			

Tablo 5’de görüldüğü üzere devlet okuluna giden öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarı puanı ortalama olarak 15.67 olarak hesaplanmışken, özel okula giden öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarı puanı ortalama olarak 15.81 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen t-testi neticesinde öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarı puanları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(62)=.104$ ,  $p>.05$ . Anne eğitim durumu değişkenine göre matematik okuryazarlığı başarı puanları arasında gerçekleştirilen t testi neticesinde anneleri ilk ve orta öğretim mezunu olan öğrencilerin ortalama puanları 16.50 olarak hesaplanmışken, anneleri lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğrencilerin ortalama puanı 15.35 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen t testi neticesinde anne eğitim durumuna göre oluşan grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir,  $t(62)=.807$ ,  $p>.05$ . Benzer şekilde baba eğitim durumu değişkenine göre matematik okuryazarlığı başarı puanları arasında gerçekleştirilen t testi neticesinde babaları ilk ve orta öğretim mezunu olan öğrencilerin ortalama puanları 14.23 olarak hesaplanmışken, babaları lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğrencilerin ortalama puanı 16.13 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen t testi neticesinde baba eğitim durumuna göre yapılan grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir,  $t(62)=1.147$ ,  $p>.05$ .

Tablo 6.

*Matematik okuryazarlığı başarı puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Seviyesi	5. Sınıf	26	12.30	4.17	29.756	.000	5. Sınıf < 6. Sınıf
	6. Sınıf	23	15.56	3.52			5. Sınıf < 8. Sınıf
	8. Sınıf	15	22.00	3.85			6. Sınıf < 8. Sınıf

Tablo 6’da görüldüğü üzere matematik okuryazarlığı başarı puanının sınıf seviyesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir,  $F(2, 61)=29.756$ ,  $p<.01$ . Yani matematik okuryazarlığı başarı puanları, öğrenim görülen sınıf seviyesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçlarına göre tüm seviyeler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Tablo 7’de görüldüğü üzere 5. sınıf öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarı puanı ortalaması 12.30, 6. sınıf öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarı puanı ortalaması 15.56 ve 8. sınıf öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarı puanı ortalaması 22.00 olarak hesaplanmıştır. Anova ve ikili karşılaştırmalar testi sonuçları göz önüne alındığında 8. sınıf öğrencilerinin en yüksek başarıya sahip olduğu daha sonra 6. sınıfların geldiği görülmektedir. En düşük başarıya ise 5. Sınıfların sahip olduğu gözlenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma ile ortaokul seviyesinde özel yetenek tanısı almış öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarı puanları ile matematik okuryazarlığı öz-yeterlik puanlarının okul türü, sınıf seviyeleri ve ebeveyn eğitim durumları değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının ve başarılarının, öz-yeterlik ölçeğinden ve başarı testinden elde ettiklere puanlara göre ortalamanın oldukça üzerinde olduğu gözlenmiştir. Bu bulgunun nedeni Bandura’nın (1977) öz-yeterlik kavramını beslediğini ifade ettiği doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantı

yoluyla elde edilen deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik durumlar olabilir. Aynı zamanda elde edilen bu bulgu, ilgili alan yazında yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Akkaya & Sezgin Memnun, 2012; Dinçer, Akarsu & Yılmaz, 2016; Zehir & Zehir, 2016). Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik algılarının ortalamasının üzerinde olmasının sebebinin, özel yetenekli öğrencilerin sahip olduğu bilişsel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü özel yetenekli bireyler, gelişim basamaklarını erken tamamlama, güçlü hafıza, hızlı ve kolay öğrenme, özgün fikirler üretme, problem çözmeye becerisi gibi üst bilişsel özelliklere sahiptirler (Ersoy & Avcı, 2004; Yıldırım, 2012).

Özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş ve özel okula giden öğrencilerin devlet kurumlarına giden öğrencilere göre matematik öz-yeterlik algılarının daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Schnulz tarafından 2005 yılında PISA 2003 verileri ile yapılan araştırmada okul türü değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilmiştir. Benzer olarak Kurbanoglu ve Takunyacı (2012) tarafından okul türü değişkeninin öz-yeterlik inançlarını etkilediği ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları bu araştırmalarla örtüşmektedir. Bununla birlikte özel okulların yaptıkları ödüllü sınavlar ile matematikte başarılı ve öz-yeterlikleri gelişmiş öğrencileri aldığı göz ardı edilmemelidir. Ayrıca özel okulların öğrencilerine sağladığı eğitim desteği imkânı da matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkileyen diğer bir etmen olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da sınıf seviyelerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Araştırmanın bulgusunda 6. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili olarak çeşitli sonuçlar elde etmek mümkün olmaktadır. Örneğin PISA çalışmalarında Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] ülkeleri verilerine bakarak sınıf seviyesi arttıkça öz-yeterlik algılarının da arttığı yönünde bulgular elde edilebilirken (Schnulz, 2005), lise öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir çalışmada sınıf seviyelerinin öz-yeterlik inancını etkilemediği ve varyansı açıklamadığı bulunmuştur (Özyürek, 2010). Araştırmanın bulgularında matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları puan ortalamalarının 5. sınıflar için 117.88, 6. sınıflar için 130.86 ve 8. sınıflar için 128.06 olduğu gözlenmektedir. Özellikle 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilerin yükselme eğilimini devam ettirmemesi dikkat çekicidir. Bu durumun altında yatan sebebin ülkemiz içerisinde matematik eğitimi alanında yaşanan değişiklikler ve yenilikler olduğu düşünülse de öğretmenlerin yaşanan değişimlere ayak uyduramaması da yabana atılmaması gereken diğer bir durumdur. Buna ek olarak kaygı faktörünü de göz önüne almak gerekmektedir. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin öğretimleri sonunda merkezi sınav sistemine tabi olmaları öğretime yönelik olarak birçok davranışı etkilemekte ve üst düzey kaygı geliştirmelerine sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar bize matematik kaygısının öz-yeterlik inançları ile negatif bir ilişkide olduğunu göstermektedir (Cooper & Robinson, 1991; Lee, 2009). Bir diğer bulgumuz, matematik okuryazarlığı başarı testinden elde edilen puanların sınıf seviyesine göre anlamlı olarak farklılaşması olmuştur. Bu durumun nedeninin sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin hem gündelik yaşamı oluşturan matematiksel durumlarla hem de matematiksel içeriklerle daha üst ve uzun seviyede uğraşı içine girmiş olmaları olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları ile matematik okuryazarlığı başarı puanlarının ebeveyn eğitim durumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini, benzer olarak matematik okuryazarlığı başarı testinden elde edilen puanların okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir. Öksüzler ve Süreççi (2010) yaptıkları bir araştırmada başarılı bir beşerî sermaye geliştirebilmek için ebeveynlerin eğitilmiş olması gerekliliğine değinmişlerdir. Schreiber (2002) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise ebeveyn eğitim durumlarının başarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu çelişkinin sebebinin özel yetenekli tanısı almış alan öğrencilerin öz düzenleme yeterliklerinin daha yüksek olması ile gelişen günümüz teknolojileri sayesinde bilgiye erişim kolaylığının artmış olması olarak değerlendirilmektedir. İleri araştırmalara yönelik olarak seçkisiz örnekleme yöntemi kullanarak ülkemiz genelinde daha geniş çapta katılımcılar ile yapılacak uygulamaların incelenmesi önerilmektedir. Benzer olarak yenilenen öğretim programları ve amaçları çerçevesine uyum gösteren ve gösteremeyen öğretmenlerin öğretim tekniklerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırılması dikkate değer diğer bir araştırma alanı olarak görülmektedir.



## KAYNAKÇA

- Akkaya, R., & Memnun, D. (2012). Öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlığa ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96-111.
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş., & Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.
- Aygüner, E. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik alguları ile gerçek performanslarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 71-81). New York: Academic.
- Baypınar, K. (2017). *Matematik okuryazarlık algı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baypınar, K., & Tarım, K. (2019). The development of mathematical literacy self-efficacy scale for middle school: a reliability and validity study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 878-909.
- Baypınar, K., Tarım, K., & Keklik, G. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 846-870.
- Benbow, C. P. (1988). Sex differences in mathematical reasoning ability in intellectually talented preadolescents: Their nature, effects, and possible causes. *Behavioral and Brain sciences*, 11(2), 169-232.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim.
- Breen, S., Cleary, J. & O'Shea, A. (2009). An investigation of the mathematical literacy of first year third-level students in the republic of Ireland. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 229-246.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Carr, M., Alexander, J., & Folds-Bennett, T. (1994). Metacognition and mathematics strategy use. *Applied cognitive psychology*, 8(6), 583-595.
- Chen, P. P. (2003). Exploring the accuracy and the predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. *Learning and Individual Differences*, 14, 79-92.
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 81-100.
- Cooper, S. E., & Robinson, D. A. G. (1991). The relationship of mathematics efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 24 (1), 4-11
- De Corte, E. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning (mathematics) from instruction. *Applied psychology*, 53(2), 279-310.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, B., Akarsu, E., & Yılmaz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik alguları ile matematik öğretimi yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 207-228.
- Edge, D. L. (2009). *Math literacy: The relationship of algebra, gender, ethnicity, socioeconomic status and avid enrollment with high school math course completion and college readiness*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of North Texas, Amerika Birleşik Devletleri.
- Ersoy, Y. (2003). *Matematik okuryazarlığı-II: Hedefler, geliştirilecek yetiler ve beceriler*.
- Ev Çimen, E., & Aygüner, E. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik alguları ile gerçek performanslarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 675-696.

- Günhan, B. C., & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), 1-51.
- Kaiser, G., & Willander, T. (2005). Development of mathematical literacy: Results of an empirical study. *Teaching mathematics and its applications*, 24(2-3), 48-60.
- Karaaslan, G., & Turanlı, N. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin matematik öğretimi sürecinde üstbilişsel bilgi ve becerilerinin incelenmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 419-433.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurbanoğlu, N. İ., & Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Kurnaz, A., & Yurt, E. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz-yeterlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 347-360.
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math concept, math self-efficacy and math anxiety 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 355-365.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1992). Gender differences in abilities and preferences among the gifted: Implications for the math-science pipeline. *Current Directions in Psychological Science*, 1(2), 61-66.
- Maier, S. R., & Curtin, P. A. (2005). Self-efficacy theory: A prescriptive model for teaching research methods. *Journalism & Mass Communication Educator*, 59(4), 352-364.
- Mecek, S., & Taşlıdere, E. (2015). Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin matematik ve fizik akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 733-746.
- Mhakure, D. & Mokoena, M. A. (2011). A comparative study of the FET phase mathematical literacy and mathematics curriculum. *US-China Education Review*, B3, 309-323.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). İlköğretim Matematik Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nacaroğlu, O., & Arslan, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerinde kullanılan sembol ve birimlere yönelik bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 271-291.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1995). *Report of the NCTM task force on the mathematically promising*. Washington, DC, ABD: National Academies Press.
- National Research Council. (1989). *Everybody counts: A report to the nation on the future of mathematics education*. Washington, DC, ABD: National Academies Press.
- O'Brien, V., Martinez-Pons, M., & Kopala, M. (1999). Mathematics self-efficacy, ethnic identity, gender and career interests related to mathematics and science. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 231-235.
- Öksüzler, O., & Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47(543), 93-103.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2004). *Learning for tomorrow's world-first results from PISA 2003*. Paris: Author.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Bariş, Ç., & Kırbaslar, F. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 47-64.
- Özyürek, R. (2010). The reliability and validity of the mathematics self-efficacy informative sources scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10, 439-447.

- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of educational Psychology*, 91(1), 50.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Braverman, M. T., & Buss, R. R. (1982). Students' aptitudes and their reports of cognitive processes during direct instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 535.
- Schnulz, W. (2005, April). *Mathematics self-efficacy and student expectations. result form PISA 2003*. Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montreal.
- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics*, 18(2), 278-312.
- Topbaş-Tat, E. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *Elementary Education Online*, 17(2), 489-499.
- Tüysüz, C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik üstbilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 157-166.
- Venkat, H. (2010). Exploring the nature and coherence of mathematical work in South African Mathematical Literacy classrooms. *Research in Mathematics Education*, 12(1), 53-68.
- Zehir, K., & Zehir, H. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 104-117.

## ERKEN OKURYAZARLIK MÜDAHALESİNDE YAZIYI REFERANS GÖSTERME STRATEJİSİNİN KULLANIMI

### THE USE OF PRINT REFERENCING IN EARLY LITERACY INTERVENTION

Sinem İŞLEK<sup>1</sup>, Figen TURAN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Erken okuryazarlık becerileri formal okuma-yazma öğretiminden önce edinilen bilgi, tutum ve becerileri kapsamaktadır. Yazı farkındalığı da erken okuryazarlık becerilerinden birisidir. Erken okuryazarlık becerilerinin sonraki akademik beceriler üzerine etkisi yapılan birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Gelişimsel gecikme ve düşük sosyoekonomik durum gibi çeşitli nedenlerle erken okuryazarlık becerilerinde yetersizlik yaşayan çocuklara erken dönemde müdahale edilmesi ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi sonraki okul başarısı için önem arz etmektedir. Yazıyı referans gösterme stratejisi de çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için erken müdahale olarak kullanılan tekniklerden birisidir.

**ABSTRACT:** Early literacy skills include knowledge, attitudes and skills acquired before formal literacy teaching. Print awareness is also one of the early literacy skills. The effect of early literacy skills on later academic skills has been proven by many studies. Early intervention and supporting early literacy skills are important for later school success for children who have insufficient early literacy skills due to various reasons such as developmental delay and low socioeconomic status. Print referencing is one of the techniques used as an early intervention to support children's early literacy skills.

**Anahtar Sözcükler:** Erken okuryazarlık, yazı farkındalığı, yazıyı referans gösterme

**Keywords:** Early literacy, print awareness, print referencing

**Bu makaleye atf vermek için:**

İşlek, S. ve Turan, F. (2023). Erken okuryazarlık müdahalesinde yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 128-140

**Cite this article as:**

İşlek S. and Turan, F. (2023). The use of print referencing in early literacy intervention. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 128-140

<sup>1</sup>.Dr. Öğr. Gör., Atılım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, sinem.islek@atilim.edu.tr, Orcid:0000-0002-8595-8001

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, figen.turan@gmail.com, Orcid:0000-0002-9785-105X

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Early literacy refers to skills include knowledge, skills and attitudes that are prerequisites before formal literacy education. Early literacy, with its general definition, consists of prior knowledge and chapter before reading and writing skills. Early generally attributed as 'developmentally predictors' of reading and writing (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Early literacy skills consist of different skill areas as they provide the developmental basis for reading and writing. Vocabulary, print awareness, alphabet and letter knowledge, phonological awareness and listening comprehension can be considered as components of early literacy. Print awareness is one of the skills considered within the scope of early literacy skills. Print awareness, defined as knowing the importance and shape of written language, is an important building block of early literacy. Print awareness is very important for children to understand the relationship between written language and spoken language. It is very difficult for children who have not acquired print awareness to be successful readers (Vacca vd., 2006).

Print knowledge can be defined as children's emerging and developing understanding of the function and form of print (Storch & Whitehurst, 2002). Print knowledge should be considered as a multidimensional structure that includes children's understanding of the formal features and functions of written language (print concept knowledge) and the names and features of the letters of the alphabet (alphabet knowledge, letter-sound knowledge) (Justice & Pullen, 2003).

The effects of early literacy skills developed in the preschool period on subsequent literacy success are known. Many studies have found that children who lag behind their peers in acquiring early literacy skills tend to have difficulties in reading and writing. For young children with disabilities or developmental risks, the lack of basic experiences in early language and literacy has lasting negative effects on literacy skills (Catts vd., 2002). Even if children from low-income families and children with poor language skills receive interventions that improve their performance, they still lag behind their peers who are at the middle-income level and do not have language skills (Administration for Children & Families, 2005). When these children start school, the differences between their more advantaged peers increase throughout their education (Sheridan vd., 2011).

Young children's knowledge of the forms and functions of written language affects their later reading ability (Stuart, 1995; Weiss & Hagan, 1988). Concepts about print (measured in preschool or kindergarten) predict coding, reading comprehension and spelling in the first or second grade (Lonigan, Shanahan & Cunningham, 2008).

Children's language and literacy skills emerge early in life and continue to develop over a long period of time. Children's early literacy experiences before formal reading instruction may affect their later reading success. This concept of literacy is an evolving practice supported by language and literacy experiences such as literacy-related play, shared book reading, and other related literacy experiences (Saracho, 2016).

Early literacy skills are highly suitable for early intervention in the preschool years, thanks to intervention approaches that vary with the level of involvement for children, teachers, and parents, and the delivery of specific perspectives of targeted literacy (e.g., print knowledge, phonological awareness, writing, reading, verbal language) (NELP, 2008; Sullivan & Field, 2013).

One of the techniques used as an early literacy intervention is print referencing. Print referencing is a technique that is used to draw the attention of the child to the text in the story (Justice & Pullen, 2003). The primary purpose of print referencing is to direct children's attention to writing in a storybook, both verbally and non-verbally (Justice vd., 2010), and as a result, children's knowledge of print can increase in short periods of time (Justice & Ezell, 2002). Reading with a referencing style is an approach that teachers, therapists, and parents can use to develop young children's attention, interest, and knowledge of written information. The intervention is specifically designed to assist children who learn more slowly than others due to little experience with writing and/or developmental disabilities that make learning to read and write difficult (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009).

Adults use print referencing to target different perspectives of print knowledge according to children's level of understanding so that education occurs in the child's proximal development area, which includes increasing the complexity of talking about writing as children understand writing. The "area of proximal

development" is a fundamental concept in Vygotsky's theory. This concept is the region where children need help, outside their ability to achieve (Saracho, 2016).

From a very young age, through literacy-based interactions with adults, children build their concepts about writing (Pullen & Justice, 2003). In some studies, it has been found that shared book reading experiences, which include talking about writing, increase children's knowledge of important print concepts (Justice & Ezell, 2000).

Shared book reading refers to an interactive experience involving reading and learning between a small child or group of children and an adult (Hindman vd., 2008). During shared book reading, adults often have opportunities to draw the child's attention to the print.

## Discussion and Conclusion

Print knowledge appears to be an important determinant in the success of children in formal literacy education. Therefore clearly teaching preschoolers about print will be a key component in supporting their literacy success. However, few studies systematically address ways to increase print knowledge in preschool children; therefore, focusing on this issue may lead to identifying the long-term advantages of literacy (Piastra, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012).

Considering the studies examined in this article, the use of the strategy of print referencing as an early literacy intervention can increase the writing knowledge of children who are at risk for the acquisition of early literacy skills due to various reasons such as language impairment, disadvantageous environmental conditions such as low socioeconomic level, and developmental delays.

## GİRİŞ

Erken okuryazarlık gelişimi, küçük çocukların yazılı ve sözlü dil hakkındaki bilgileriyle ilgili bir dizi beceriyi kapsar. Özellikle çocukların yazı anlayışı, daha sonraki okuma becerilerinin güçlü bir öncüsüdür (Adams, 1990; Snow, Burns & Griffin, 1998; Shanahan & Lonigan, 2012). Alanyazında erken okuryazarlık ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Erken okuryazarlık genel olarak okuma ve yazmaya 'gelişimsel yordayıcılar' olarak atfedilir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık bu gelişimleri destekleyen çevreler ve okuma ve yazma için gelişimsel temel sağlayan davranışlar, bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir (Lonigan, 1994) ve küçük çocukların formal okuma eğitiminden önceki okul öncesi yılları boyunca edindiği okuma ve yazma becerilerini ifade eder (Whitehurst & Lonigan, 1998). Allor ve McCathren (2003), erken okuryazarlığın önemli üç yönünü a) sözel dil b) fonolojik farkındalık ve c) yazı farkındalığı/harf bilgisi olarak belirtmişlerdir.

Erken okuryazarlık becerileri okuma ve yazma için gelişimsel temel sağladığı için farklı beceri alanlarını kapsamaktadır. Sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve dinlediğini anlama erken okuryazarlığın bileşenleri olarak ele alınabilir.

Erken okuryazarlık becerilerini kazanmada akranlarının gerisinde kalan çocuklar okuma ve yazmada güçlük yaşama eğilimi gösterirler (Luyee, Roselan, Anwardeen, & Mustapa, 2015). Örneğin; birinci sınıfta bu temel okuryazarlık becerilerinde yetersiz olan öğrencilerin yüzde yetmişini oluşturan düşük gelir düzeyi olan ilkökul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada bu çocukların dördüncü sınıfta önemli okuma problemleri ile karşılaştıkları görülmüştür (Spira, Bracken & Fischel, 2005). Düşük gelir düzeyi olan ailelerden gelen küçük çocuklar anaokuluna girmeden önce erken okuryazarlık becerilerini kazanmakta sıklıkla başarısızdırlar ve okumayı öğrenmede önemli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Rouse & Fantuzzo, 2009).

Sonraki okuma performansı üzerinde erken yazı bilgisinin önemi dikkate alındığında iki risk faktörü, dil bozukluğu (Bishop & Adams, 1990; Boudreau & Hedberg, 1999; Justice, Chow, Capellini, Flanigan, & Colton, 2003) ve düşük sosyoekonomik düzeyi (Bowey, 1995; Justice & Ezell, 2001) içermektedir. Gecikmiş dil becerileri olan çocuklar özellikle klinik olarak yetersiz dil becerileri veya dil bozukluğu olanlar yazının sembolik önemini (Gillam & Johnston, 1985) anlamada gecikme gösterirler ve bu gelişim özellikleri olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre yazıya karşı daha az ilgi göstermeleri olasıdır (Kaderavek & Sulzby, 1998). Catts ve ark. (2002)'a göre dil bozukluğu olan ana sınıfı çocuklarının yarısı ikinci sınıfta okuma yetersizliğini sergileyeceklerdir.

Erken okuryazarlık becerilerinde sağlam bir temelin, çocukların okumayı öğrenirken karşılaşabilecekleri zorlukları azaltmaya yardımcı olduğu görülmüştür. Yeteneği veya geçmiş

yaşantıları ne olursa olsun, her çocuğun okuryazarlık becerisinin gelişimini desteklemek için düzenlemeler yapılabilir. Kitap okuma bağlamında çeşitli stratejiler kullanılabilir (Dennis & Horn, 2011). Bu makalede kanıt temelli bir erken okuryazarlık müdahalesi olarak yazıyı referans gösterme stratejisi ve bu stratejinin kullanımını incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda konunun kuramsal temeli, yazı bilgisi, yazıyı referans gösterme ve yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı, yazıyı referans göstermenin amacı ve ilgili araştırmalar başlıkları ele alınmıştır.

## Kuramsal Temel

Doğal olarak oluşan yüksek nitelikli yetişkin-çocuk katılımını kolaylaştırmak, sosyal etkileşimci dil gelişimi teorilerinin uygulanmasında kritik bir faktördür (Hewitt, 2000). Bu teorinin savunucuları, hipotez test eden çocuğun dinamik, karşılıklı iletişim alışverişlerinden anlam oluşturup çıkarabildiğini öne sürerler (Justice & Ezell, 1999). Bu teorinin savunucularından Vygotsky, günlük kavramların; formal eğitim sırasında öğretilen bilimsel kavramları öğrenme için temel sağladığına, bu kavramların çocuklar ve yetişkinlerin yaşam deneyimleriyle günden güne arttığına inanmaktadır (Jayaram, 2012).

L. S. Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisinin ana kavramı, bireylerin başkalarıyla nasıl etkileşim kurduğu ve kültürlerinin zihinsel yeteneklerini nasıl etkilediğidir. Teori, 'doğal' ve 'kültürel' gelişimi birbirinden ayırır. Dil ve okuryazarlık gelişimi sosyo-tarihsel bir çerçevenin parçası olan kültürel gelişimin bir yapısıdır. "Yakınsal gelişim alanı", Vygotsky'nin teorisinde temel bir kavramdır. Bu kavram çocukların yardıma ihtiyaç duyduğu, başarı yeteneklerinin dışındaki bölgedir (Saracho, 2016). Vygotsky (1978)'e göre çocuklar gerçekten de erken yaşlardan itibaren okuma ve yazmayı öğrenebilirler ve bunun için "elverişli" bir olgunlaşma zamanını beklemek zorunda değildirlir. 'Daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde veya yetişkin rehberliğinde problem çözme aracılığıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi ve bağımsız problem çözme aracılığıyla belirlenen gerçek gelişim seviyeleri arasındaki uzaklık' kavramını anlamak gereklidir. Bununla Vygotsky'nin, okuma ve yazmada çocuğun gelişimini içeren bir çocuğun gelişiminde öğrenmenin önemini daha doğrusu sosyal ve katılımcı öğrenmenin önemini tartıştığı söylenebilir. Bruner (1975) ve diğerleri, bir çocuğun bilgiyi inşa etme oranını artırmaya yardımcı olmak için yetişkinlerin kullandıkları konuşma ve eylemleri tanımlamada 'yapı iskelesi' terimini kullanmışlardır. İçselleştirme ve gelişimin gerçekleşmesi için Vygotsky (1978) yapı iskelesi oluşturma sırasında yetişkinin verdiği yardımın  $i + 1$  olması gerektiğini, "i'nin çocuğun bağımsız olarak başarabileceği görevi temsil ettiğini ve 1'in başka birisinin çocuğa yardım seviyesini temsil ettiğini" savunmaktadır (Arshad & Chen, 2009).

Vygotsky, okuryazarlığın en erken köklerinin ilk iletişim eylemlerinin başlangıçlarında bulunduğunu ve yüz ifadeleri, jest yapma, oyun oynama, konuşma, çizme, karalama ve yazma sırasındaki bu ifade etme, anlam çıkarma ve iletişim kurmayı öğrenmenin tek bir birleşmiş sürecinin temelinde tümü olduğu fikrini ortaya atmaktadır. Günlük kavram oluşumu ve bilimsel kavram oluşumu süreçleri arasında anlamlı bir ilişki inşa etme gereksinimini vurgulamaktadır. Vygotsky, günlük kavramların; formal eğitim sırasında öğretilen bilimsel kavramları öğrenme için temel sağladığına, bu kavramların çocuklar ve yetişkinlerin yaşam deneyimleriyle günden güne arttığına inanmaktadır. Örneğin; Vygotsky okullarda üstlenilen dil formlarına ve yapılarına ilişkin araştırmasında çocukların sadece günlük deneyimleri ve doğal öğrenme süreçleri sırasında konuşma dilinin dil yapılarını kazanırlarsa bunun mümkün olabileceğini savunmuştur (Jayaram, 2012).

Okul öncesine devam eden çocuklar evlerinde ve sosyal gruplarda yazı temelli aktivitelere katılırken ve gözlemlerken yazı hakkındaki bilgiyi çözmeye ve kazanmaya başlarlar. Örneğin; yazılı dilin sembolleri ve konuşma sesleri arasında bir bağlantı olduğunu ve yazılı sembollerin anlam ifade ettiğini fark etmeye başlarlar (Jayaram, 2012). Yetişkinler, çocukların anlama seviyesine göre yazı bilgisinin farklı bakış açılarını hedef almada yazıyı referans göstermeyi kullanır böylece eğitim çocukların yazıyı anlaması olarak yazı hakkında konuşmanın karmaşıklığını arttırmayı içeren çocuğun yakınsal gelişim alanında meydana gelir (Arshad & Chen, 2009). Yapı iskelesi, bir çocuğun öğrenmesini kolaylaştırmak için dikkatle tasarlanmış bir ebeveyn, öğretmen veya akran gibi daha bilgili bir ortak tarafından yapılan eğitici bir eylemdir. Sayfadaki kelimeleri hangi şekilde okuması gerektiğini göstermesi istendiğinde, yazı yönü bilgisi olmayan bir çocuk parmağını sağdan sola, hatta sayfanın üstünden sayfanın altına doğru gezdirebilir. Bu çocuk, yüksek düzeyde destek sunan bir yetişkinin eğitici eyleminden (çocuğun bir sayfada yazının hangi yönden okunduğunu başarıyla göstermesine

yardımcı olacak bir eylem) faydalanacaktır. Bu özel örnekte, yüksek düzeyde destek sunan bir öğretim eylemi, çocuğun yakınsal gelişim bölgesi içinde yer alacaktır. Yetişkin, çocuğun bölgesinde çalışırken, çocuğun gelişim kapasitesinin mevcut dinamik durumunu hesaba katar ve daha sonra bu süreci çocuğun başarıya ulaşması için gerekli destekleri sunarak kolaylaştırır (Justice & Sofka, 2010).

## Yazı Bilgisi

Yazı bilgisi, bir kişinin yazı dilinin biçimleri ve işlevleri hakkında ortaya çıkan bilgilerini tanımlayan erken okuryazarlık gelişiminin önemli bir alanıdır (Whitehurst & Lonigan, 1998; Storch & Whitehurst, 2002). Yazı bilgisi, küçük çocukların yazıyı anlama (ör. yazı konuşulan dili temsil eder), kitap düzeni (ör. sayfanın üstü ve altı, yönü), harfler (ör. harf isimleri ve sesler) ve kelimeler (ör. harfler kelimeleri oluşturur) hakkındaki bilgisini tanımlayan erken okuryazarlık gelişiminin bir alanıdır (Justice & Ezell, 2004). Yazı bilgisi okul öncesi dönemdeki çocukların edinmesi için temel bir erken okuryazarlık becerisi olarak kabul edilir (Whitehurst & Lonigan, 1998; Justice & Ezell, 2004) ve bir çocuğun yazı işlevleri ve biçimleri hakkında bilgi (örneğin, büyük ve küçük harfler, soldan sağa yönlülük, sayfanın üstü ve altı) ve harf ses uygunluğuna (Adams, 1990; Purcell-Gates, 1996) karşılık gelir.

Yazı kavram bilgisi ise yazıyı resimlerden ayırt etme, bir harfin bir yazı birimi olduğunu ve harflerin kelimeler oluşturmak için birleştirilebileceğini anlama ve bir sayfadaki yazının doğru yönünü tanımayı içeren yazının organizasyonel özelliklerinin anlaşılmasını içerir (Justice, Bowles & Skibbe, 2006). Yaygın olarak yazılı kavramlar olarak da adlandırılan yazı kavramı bilgisi, okul öncesi ve anaokulu çocuklarının sonraki okuryazarlık başarılarını tutarlı bir şekilde tahmin eden 44 değişkenlerden biri olarak tanımlanmıştır (National Early Literacy Panel [NELP], 2008).

Yazıyı anlama ise çocukların yazının işlevlerini veya rollerini anlamasını ilgilendiren yazı bilgisinin boyutudur. Çocukların erken çocukluk yıllarında yazının anlamı hakkında edindikleri bilgiler tipik olarak (1) yazının işlevi, (2) çevresel yazı ve (3) okuma kavramı hakkında bilgi edinmeyi içerir.

**1. Yazı işlevi:** Genel olarak yazının amacının anlam ifade etmek olduğu bilgisidir.

**2. Çevresel yazı:** Çevredeki yazının sunduğu belirli ve değişen amaçlar hakkında bilgidir (işaretler, logolar, posterler vb. üzerinde).

**3. Okuma kavramı:** Okumanın, kişilerin çeşitli amaçlarla meşgul oldukları bir eylem olduğu bilgisidir (Justice & Sofka, 2010).

Yazı farkındalığı çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamaları için çok önemlidir (Vacca vd., 2006). Yazı farkındalığı, söz dizimi, dil bilgisi ve konuşma ve yazı kelimeleri arasında benzerlik ve farklılıklarla ilişkili sözel dil öğrenimiyle ilgilidir (Rohde, 2015). Çocuklar yazı farkındalığı aracılığıyla sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamaya başlamaktadırlar. Çocukların okumanın teknik özelliklerini öğrenmeden önceki ilk aşama, yazı farkındalığı becerileridir. Okumanın teknik özellikleri harf, sözcük, cümle, hece, ses ve noktalama işaretlerini kapsamaktadır. Yazı farkındalığını kazanamamış çocukların başarılı okuyucu olmaları çok zordur (Vacca vd., 2006).

## Yazı referans gösterme

Çocuklar tipik olarak harfler ve kelimeleri fark etmeyi öğrenme gibi sonraki gelişen kavramlardan önce yazı düzenleri ve işlevleri gibi erken gelişen kavramları anlarlar (Lomax & McGee, 1987; Justice & Ezell, 2004). Yazıyı referans gösterme tekniği, öncelikle çocukların yazı bilgisi alanında ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini ve bilgilerini geliştirmek için kullanılır (Zucker, Ward, & Justice, 2009).

Yazıyı referans gösterme, sesli okumalar boyunca yazının biçimleri, fonksiyonları ve özelliklerini vurgulamayla yazıya ilgi ve gelişen okuyucuların bilgisini arttırmada eğitimcilerin kullandığı teknikleri ifade etmektedir (Justice & Ezell, 2002, 2004; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009).

Tablo 1'de erken çocukluk ortamlarında yazıyı referans göstererek sesli okuma aracılığıyla değinilen yazı hedefleri verilmiştir.



Tablo 1.

*Erken Çocukluk Ortamlarında Yazıyı Referans Göstererek Sesli Okuma Aracılığıyla Değınilen Yazı Hedefleri*

Yazı Hedefleri	
<b>Yazıyı Anlama Alanı</b>	<b>Kitap ve Yazı Düzenleme Alanı</b>
Yazı İşlevi	Sayfa Düzeni
Çevresel Yazı	Kitabın Başlığı
Okuma Kavramı	Sayfanın Üstü ve Altı
	Yazı Yönü
	Yazarın Rolü
<b>Harfler Alanı</b>	<b>Sözcükler Alanı</b>
Harflerin İsimleri	Yazıda Sözcük Kavramı
Harf Kavramı	Kısa ve Uzun Sözcükler
Büyük ve Küçük Harfler	Harfler ve Sözcükler
	Sözcük Tanımlama

(Zucker, Ward ve Justice, 2009)'dan alınmıştır.

Yazıyı referans gösterme öykü içinde özel olarak çocuğun dikkatini yazıya çekmenin kullanıldığı bir tekniktir (Justice & Pullen, 2003). Yazıyı referans göstermenin arkasındaki fikir çocukların daha çabuk dikkat ediyor olması ve yazı hakkında daha çabuk öğrenmeleri anlamına gelen en sonunda yazıya artan ilgidir. Yazıyı referans gösterme için üç özel bileşen vardır:

- Yazı hakkında sorular
- Yazı hakkında yorumlar
- Okurken yazı boyunca parmakla takip etme (Justice & Ezell, 2004).

Yazıyı referans gösterme stratejisi, dil ve okuryazarlık başarısını etkileyen gelişimsel engelleri olma ve kitap ve yazı deneyimlerinin nadir olduğu ev ortamı gibi çeşitli nedenlerle erken okuryazarlık öğrenme gecikmeleri riski altında olan çocuklarda kullanılabilir (Justice & Ezell, 2004).

Yazıyı referans gösterme stiliyle okumak, öğretmenlerin, terapistlerin ve ebeveynlerin, küçük çocukların yazılı bilgiye olan dikkatini, ilgisini ve bilgilerini geliştirmek için kullanabileceği bir yaklaşımdır. Müdahale, özellikle okuma yazma öğrenmeyi zorlaştıran yazı ve / veya gelişimsel engellerle ilgili az deneyimler nedeniyle diğerlerinden daha yavaş öğrenen çocuklara yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009).

Yetişkinlerin yazıyı referans göstermeleri, çocukların dikkatini yazıya yönlendirmenin önemli bir yoludur çünkü küçük çocuklar öykü kitaplarına bakarken nadiren yazıya dikkat ederler (Piasta et al., 2010). Bazı araştırmacılar, çocukların kendilerine bir kitap okunduğunda nadiren yazı hakkında konuştuklarını veya yazıya baktıkları sonucuna ulaşmışlardır (Ezell & Justice, 2000; Evans vd., 2008). Benzer şekilde araştırmacılar tarafından çocuklara kitap okuyan yetişkinlerin (ebeveynler, öğretmenler ve diğer bakım verenler) nadiren yazı hakkında konuştukları, okurken yazıyı izlemek gibi sözel olmayan referanslar kullanarak yazıya açık bir ilgi nesnesi oluşturmadıkları da bulunmuştur (Phillips & McNaughton, 1990; Ezell & Justice, 2000; Hammett, van Kleeck & Huberty, 2003).

Çocuklara yüksek sesle öykü kitaplarını okumak, yazı farkındalığını güçlendirmek için potansiyel olarak etkili bir bağlam olarak kabul edilmektedir (Mol & Bus ve de Jong, 2009). Yazı bilgisi becerilerinin güçlendirilmesi için kitap okumanın faydaları da belgelenmiştir (Justice ve Ezell, 2002; Mol ve diğerleri, 2009). Yetişkinler, paylaşımlı kitap okuma sırasında çocukların yazıya olan ilgisini artırmak için basit düzenlemeler yapabilirler (ör. metin içindeki yazıya işaret etme veya yazı hakkında

konuşma) (Ezell & Justice, 2000; Evans vd., 2008; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009). Yetişkinler kitap okurken harflerin isimlerini gösterme ve söyleme gibi yazıya açık bir şekilde referans gösterdiklerinde çocukların dikkati yazıya ve yazı işlevlerinin nasıl geliştirildiğine dair farkındalıklarına çekilir (Gettinger & Stoiber, 2014). Yetişkinler ayrıca harflerin ve kelimelerin kavramları ve özellikleri gibi daha karmaşık yazı bilgilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmak için sözel ve sözel olmayan yönlendiriciler kullanabilir (ör. "Sayfadaki ilk harf nedir? Nasıl ses çıkarır?"; Justice & Ezell, 2004; Zucker, Justice & Piasta, 2009). Yazıyı referans gösterme olarak adlandırılan, paylaşımlı sesli okumalara yönelik bu yaklaşım, okul öncesi dönemde nedensel olarak daha fazla yazı farkındalığı ve yazı bilgisiyle bağlantılıdır (Justice & Ezell, 2000; Justice & Lankford, 2002; van Bysterveldt, Gillon & Moran, 2006; Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009) ve çocuklar dil gelişimini ve öykü anlamayı destekleyen yorumlar ve sorulardan uzaklaşmaksızın paylaşımlı kitap okumaya dahil edilmelidir (Zucker vd., 2009).

Paylaşımlı kitap okuma, çocukların dikkatini yazı dilinin ayrı unsurlarına, yazılı ve sözlü dil arasındaki ilişkiye ve öykü grameri bileşenlerine odaklayabilir. Bu yeterlilikler, çocukların daha sonraki akademik başarı ile temelde ilgili beceriler olan yazılı kurallar, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve anlatı becerileri hakkındaki bilgilerini arttırabilir (Stuart, 1995; Catts vd., 2001).

Yazıyı referans gösterme öykü kitabı okuma etkileşimlerinin üstdil odağını arttırmaktadır. Bu ipuçları yetişkinler (ebeveynler, klinisyenler veya öğretmenler) ve küçük çocukların paylaşımlı kitap okuma etkileşimleri içine gömülmüştür. İpucu terimi yazıyı referans gösterme durumunda ve ipucu referansına karşı dolaylı veya açık bir şekilde çocuğun odağına yönelen bir yetişkin davranışını tanımlar (Justice & Ezell, 2004). Justice ve Ezell (2000) yazıyı referans gösterme boyunca öğretmenlerin kullandığı iki ortak tekniği tanımlamışlardır: çağrışımçı ve çağrışımçı olmayan. Çağrışımçı yaklaşımlar çocuğu grubun büyüklüğünden bağımsız olarak cevap vermeye zorlayan yorumlar, sorular ve yönergelerdir. Çağrışımçı olmayan yaklaşımlar, sözel ve sözel olmayan ipuçlarının her ikisini de kapsar, çocuktan sözel yanıtlar gerektirmez (Ezell & Justice, 2000). Genel olarak, yazıya dikkat çekmek, yazıya hem sözel referansların hem de sözel olmayan referansların kullanılmasını içerir (Justice & Ezell, 2000, 2004).

Yazıya sözel referanslar, çocukların kitap okuma ve diğer okuryazarlık etkinlikleri sırasında yazı ile iletişimini arttıran, yazı hakkındaki sorular ve yorumlar gibi yetişkinlere yönelik sözel davranışlardır. Bazı sözel referans türleri, çocukları açık bir şekilde yazı hakkında konuşmalara veya soru-cevap alışverişlerine dahil etmeye başvurdukları için çağrışımçıdır. Diğer sözel referanslar, çocuklara yazı hakkında bilgi sağlamayı amaçladıkları için çağrışımçı değildir. Yazı ile ilgili sorular genellikle çağrışımçıdır, oysa yazı ile ilgili yorumlar genellikle çağrışımçı değildir. Yazıya yönelik sözel olmayan referanslar, çocukların kitap okuma ve diğer okuryazarlık aktiviteleri sırasında yazı ile iletişimini arttıran, okurken yazıyı izleme (sözcükleri okurken parmağınızı aynı anda sözcüklerin altında gezdirme) ve yazıyı işaret etme gibi yetişkinlere yönelik sözel olmayan davranışlardır. Tablo 2' de yazıya ilişkin referans kullanımı verilmiştir.

Tablo 2.

*Yazıya İlişkin Referans Kullanımı*

Genel teknikler	Özel tipleri
<b>Sözel referanslar</b>	Yazı hakkındaki sorular
	Yazı hakkındaki yorumlar
	Yazı hakkındaki talepler
<b>Sözel olmayan referanslar</b>	Yazıyı işaret etme
	Yazıyı takip etmeler

(Justice & Ezell, 2004)'ten alınmıştır.

## Yazıyı Referans Göstermenin Amacı

Yazıyı referans göstermenin esas amacı üstdil farkındalığını kolaylaştıran yazı hakkındaki konuşmalara gelişen okuyucuların katılmasıdır. Üstdil farkındalığı dikkatin bir nesnesi olarak dili, konuşma veya yazı dili fark etmeksizin düşünme becerisidir (Zucker, Ward, & Justice, 2009).

Paylaşımlı bir okuma müdahalesi stratejisi olarak yazıyı referans göstermenin birincil amacı, çocukların yazı ve yazılı metnin doğasını anlamasını sağlamaktır. Çocukların okumayı öğrenebilmeleri için alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve kitaplarda ve yazılı materyallerde sunulan yazı kurallarının anlaşılmasını geliştirmeleri gerekir (Puranik, Lonigan, & Kim, 2011). Yazıyı referans göstermenin birincil amacı, sözel ve sözel olmayan yollarla bir öykü kitabının içinde çocukların dikkatini yazıya yönlendirmektir (Justice vd., 2010) ve bunun bir sonucu olarak, çocukların yazı bilgileri kısa zaman dilimlerinde artabilir (Justice ve Ezell, 2002). Paylaşımlı kitap okuma küçük bir çocuk veya çocuk grubu ve bir yetişkin arasında yer alan okumayı ve öğrenmeyi içeren etkileşimli bir deneyimi ifade eder (Hindman vd., 2008). Paylaşımlı okuma, yazıyı referans göstermeyi kolaylaştırmak için en yaygın kullanılan etkinliktir. Paylaşımlı okuma sırasında, yetişkinlerin tartışmak ve yazıya dikkat çekmek için sık sık fırsatları bulunmaktadır (Breit-Smith vd., 2009). Paylaşımlı okuma sırasında yazıyı referans gösterme kullanılmasının çocukların sözel dil (Hargrave & Sénéchal, 2000; Allor & McCathren, 2003; Catts & Kamhi, 2005); fonolojik farkındalık (Allor ve McCathren, 2003); ve yazı farkındalığı (Catts & Kamhi, 2005) becerilerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Kitaplar çocuklara yazıyı referans gösterme stiliyle okunduğunda, çocuklar normal okuma etkileşimlerinden çok daha sık yazıya bakarlar (Justice vd., 2008) ve yazı hakkında daha sık konuşurlar (Ezell & Justice, 2000).

Yazıyla ilgili sınırlı sözcük dağarcığıyla formal okuma öğretimine başlayan çocuklar okuma zorlukları için risk altında olabilirler, çünkü bu sözcük dağarcığı formal okuma öğretiminde sağlanmaktadır (van Kleeck, 1990).

## Yazıyı Referans Gösterme Stratejisi Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar

Yazıyı referans gösterme stratejisi uygulamaları ile ilgili incelenen araştırmalarda genel olarak paylaşımlı kitap okuma sırasında yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımının çocukların yazı bilgisi ile ilgili erken okuryazarlık becerileri üzerindeki önemli etkilerine değinilmiştir.

Justice ve Ezell (2000), ebeveynleri okuma sırasında yazılı referanslar ekleyen okul öncesi çocuklarının, aynı kitapları okuyan yazıyı referans gösterme ile ilgili eğitim almayan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla beş yazı bilgisi ölçümünden üçünde (yazı ve kitap düzeni, kelimeler, yazıyı anlama) önemli kazanımlar elde ettiklerini bulmuşlardır.

Justice ve Ezell (2002) bir okul öncesi merkezinde sekiz hafta boyunca süren 24 oturumluk bir kitap okuma programını tamamlamak üzere 15'i deney 15'i kontrol grubunu oluşturacak 3-5 yaş arası normal gelişim gösteren düşük gelir düzeyine sahip 30 çocuğu tesadüfi olarak belirlemişlerdir. Her çocuk küçük grup okuma oturumları ve okuma oturumları sırasında toplam sekiz kitap başlığının dönüşümlü olarak yer değiştirdiği oturumları tamamlamıştır. Deney grubundaki çocuklar ön testten son teste alfabe bilgisi ölçümlerinde, kelime kavramı ve kelime tanımlamada önemli ölçüde daha fazla artış göstermişlerdir.

Justice, Kaderavek, Bowles ve Grimm (2005), paylaşımlı okuma bağlamında gömülü olan yazıyı referans göstermeyi yazı farkındalığını desteklemek için bir müdahale olarak kullanmışlardır. Müdahale sırasında, 23 öğretmen ve 106 normal gelişim gösteren çocuk tesadüfi olarak birinci koşula (yazıyı referans gösterme stratejisi kullanılan paylaşımlı kitap okuma) veya ikinci koşula (yazıyı referans gösterme stratejisi kullanılmayan paylaşımlı kitap okuma) atanmışlardır. Her gruba aynı kitapların okunmasıyla müdahale 30 hafta sürmüştür. Müdahalenin sonuçları, yazıyı referans gösterme ile paylaşımlı okuma müdahalesi alan çocukların yazı kavram bilgisinde (çeşitli metinlerde yazının düzenlenme şekli ve hizmet ettiği işlev hakkında bilgi), alfabe bilgisinde (bireysel alfabe harflerinin isimleri ve ayırt edici özellikleri) ve isim yazma becerisinde önemli ölçüde daha yüksek kazanımlar elde ettiklerini ortaya çıkarmıştır.

Lovelace ve Stewart (2007), dil bozukluğu olan beş çocuğa sağlanan bire bir konuşma-dil terapisi seanslarına yazıyı referans göstermeyi içeren bir öykü kitabı okumasını dahil etmişlerdir. Müdahale oturumları, çocukların okul öncesi sınıflarında 13 hafta boyunca haftada iki seans olacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların bazı yazı kavramlarını diğerlerinden daha

kolay öğrendikleri bulunmuştur; tüm çocuklar bir sayfanın nasıl düzenlendiğini (örneğin, bir sayfanın üstü ile altı arasındaki fark) ve bir kitabın resimleyen rolünü öğrenmişlerdir, ancak hiçbiri bir harfin ne olduğunu öğrenememişlerdir.

Cabell ve Justice (2008) tarafından yapılan çalışmada dil bozukluğu olan beş çocuk bağımlı ölçüm üzerinde önceden belirlenen bir kritere ulaştıklarında aşamalı bir biçimde farklı zaman noktalarında yazıyı referans gösterme teknikleri kullanılan oturumlara katılmışlardır. Katılımcılar toplam 13 hafta boyunca takip edilmiş ve birkaç kez değerlendirilmişlerdir. Beş çocuğun tümü müdahale boyunca yazı kavram bilgisi becerisinde artış göstermişlerdir. Sonuçlar paylaşımlı kitap okuma bağlamı içinde çağrışımçı olmayan yazıyı referans gösterme tekniklerinin dil bozukluğu olan okul öncesi çocuklar arasında yazı kavram bilgisi gelişimini kolaylaştırdığını öne sürmektedir.

Diğer bir çalışmada, öğretmenler geniş bir grup ortamında çocuklara 30 hafta boyunca her hafta 4 kere yeni bir kitap okumuşlardır. Toplamda, çocuklar bir akademik yıl boyunca 120 okuma oturumuna katılmışlardır. 30 hafta boyunca öğretmenleri tarafından kendilerine yazıyı referans gösterme stiliyle kitap okunan çocuklar, öğretmenleri normal okuma stilleri ile okuyan çocuklara göre yazı bilgisinde önemli bir hızlanma göstermişlerdir (Justice vd., 2009).

Gettinger ve Stoiber (2014), çocukların dil sonuçları üzerinde olumlu etkileri olması için bir yazıyı referans gösterme müdahalesinin kullanımının sonuçlarını araştırmışlardır. Çocuk katılımında yüzde yirmi beş, alfabe bilgisinde ortalama 5-6 harf ve yazı kavramlarında ortalama 4-5 kavram artış görülmüştür.

## SONUÇ

Yazı bilgisi, okul öncesi çağındaki çocukların edinmesi için temel bir erken okuryazarlık becerisi olarak kabul edilir (Whitehurst & Lonigan, 1998; Justice & Ezell, 2004). Çocukların yazının kavramları hakkındaki bilgisinin okuma kazanımını desteklediği bulunmuştur (Clay, 1993). Yazı hakkındaki kavramlar (okul öncesi veya anasınıfında ölçülen) birinci veya ikinci sınıfta kodlama, okumayı anlama ve heceleme yordamaktadır (Lonigan vd., 2008).

Formal okuryazarlık eğitiminde çocukların başarısında özellikle harflerin ve seslerin 'kodunu izlemeyi' öğrendikleri zaman onların yazı bilgisi önemli bir belirleyici olarak görünür. Bu yüzden yazı ile ilgili okul öncesi çocuklarına açık bir şekilde öğretim, onların okuryazarlık başarısını desteklemede anahtar bir bileşen olmalıdır (Piastra, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012). Çocukların yazılı metinde yazıya olan ilgisine kasıtlı olarak odaklanmanın, çocukların okumanın koda dayalı özelliklerini öğrenmeleri üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür (Justice & Ezell, 2004; Evans & Saint-Aubin, 2005). Bu nedenle, küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için resmi okuryazarlık programlarına başlamadan önce yazının kod ve okuryazarlığın anlam temelli yönleri hakkında bilgi edinmeye teşvik edilmesi kritik görünmektedir (Senechal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton, 2001; Storch & Whitehurst, 2002). Bununla birlikte çok az araştırma okul öncesi çocuklarda yazı bilgisini artırmanın yollarına sistematik olarak değinmektedir dolayısıyla bu konu üzerinde durulması, uzun dönemli okuryazarlık avantajlarını beraberinde getirebilir (Piastra, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012).

Bu çalışmada incelenen araştırmalar göz önüne alındığında paylaşımlı kitap okuma sırasında yetişkinler tarafından yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanılmasının çocukların yazı bilgisi ile ilgili erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir. Özellikle dil bozukluğu, düşük sosyoekonomik düzey gibi dezavantajlı çevre koşulları ve gelişimsel gecikmeler gibi çeşitli nedenlerle erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı açısından risk altında olan çocuklarda erken okuryazarlık müdahalesi olarak yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanılmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.  
Administration for Children & Families. *Head Start impact study: First year findings*. 2005. [Erişim Tarihi: 18 Nisan 2021]. Erişim adresi: [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/first\\_yr\\_finds.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/first_yr_finds.pdf)

- Allor, J. H., & McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 72–79. doi:10.1177/10534512030390020201.
- Applebee, A.N. & J.A. Langer. (1983). “Instructional scaffolding; Reading and writing a natural language activities”. *Language Arts 60*/2: 168-175.
- Arshad, M., & Chen, W. H. (2009). Vygotsky’s socio-cultural theory of literacy Scaffolding children to read and write at an early age. *Wacana, Journal of the Humanities of Indonesia, 11*(2), 319.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*, 1027–1050.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*, 249–260.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*, 476–487.
- Breit-Smith, A., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. (2009). How often and how much? *Topics in Language Disorders, 29*(4), 360–369.
- Cabell, S. Q., & Justice, L. M. (2008). Print-referencing techniques, implemented during a shared storybook-reading activity, hold promise for increasing the print-concept knowledge of preschoolers with language impairment. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention, 2*(1), 17-19, DOI: 10.1080/17489530801937038.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten- ten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*, 38–50.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 1142–1157.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and Reading Disabilities (2nd ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dennis, L. R., & Horn, E. (2011). Strategies for Supporting Early Literacy Development. *Young Exceptional Children, 14*(3), 29–40.
- Evans M.A.& Saint-Aubin J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science, 16*(11), 913-920.
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers’ attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading, 12*, 106–129.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult–child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech- Language Pathology, 9*, 36–47.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2014). Increasing opportunities to respond to print during storybook reading: Effects of evocative print-referencing techniques. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 283–297.
- Gillam, R. B., & Johnston, J. R. (1985). Development of print awareness in language-disordered preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, 521–526.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services*.
- Hammett, L. A., van Kleeck, A., & Huberty, C. (2003). Patterns of parents’ extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly, 38*, 442–468.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75–90.
- Hewitt, L. E. (2000). Does it matter what your client thinks? The role of theory in intervention: Response to Kamhi. *American Journal of Speech-Language Pathology, 2*, 186-193.

- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330–350.
- Jayaram, K. (2012). Towards a Conceptual Framework for Early Literacy : *A Balanced and Socially Sensitive Approach*, 1(1), 32–39.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (1999). Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview for speech-language pathologists. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 26, 111–118.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257–269. *Schools*, 38, 72–83.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123–134.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17–29.
- Justice, L. M., & Lankford, C. (2002). Preschool children's visual attention to print during storybook reading: Pilot findings. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 9–19.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320–332.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills. *Tecse*, 233, 99–113.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 143–156.
- Justice, L.M., Bowles, R.P. & Skibbe, L.E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224–235.
- Justice, L.M., Mashburn A.J., Hamre B.K., Pianta R.J. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating Preschoolers' Early Literacy Development Through Classroom-Based Teacher–Child Storybook Reading and Explicit Print Referencing. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67.
- Justice, L. M. & Sofka, A. E. (2010). *From Engaging Children with Print: Building Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds*. The Guilford Press.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (1998). Low versus high orientation towards literacy in children. Paper presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association, San Antonio, TX.
- Lomax, R.G., & McGee, L.M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 237–256.
- Lonigan C.J. (1994) Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review* 14(3): 303–323.
- Lonigan C.J., Schatschneider C., Westberg L., et al. (2008) Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In: The National Early Literacy Panel (ed.) *Developing Early Literacy*. Jessup, MD: National Institute for Literacy, pp. 55–106.
- Lonigan C.J., Shanahan T., Cunningham A. (2008). Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Report. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 16–30.

- Luyee, E. O., Roselan, F. I., Anwardeen, N. H., & Mustapa, F. H. M. (2015). Suitability of the LINUS 2.0 Programme in Assessing Children's Early Literacy Skills. *Kiperonline Academic*, 3(2), 36–44. Retrieved from <http://moj-es.net/article/suitability-of-the-linus-20-programme-in-assessing-childrens-early-literacy-skills>.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979–1007.
- National Early Literacy Panel [NELP] (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Phillips, G., & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, 196–212.
- Piasta, S. B., Dynia, J. M., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Kaderavek, J. N., & Schatschneider, C. (2010). Impact of professional development on preschool teachers' print references during shared read alouds: A latent growth curve analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(4), 343–380.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing Young Children's Contact With Print During Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement. *Child Development*, 83(3), 810–820.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 465–474.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the tv guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406–428.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>.
- Rouse H.L. & Fantuzzo J.W. (2009). Multiple risks and educational well-being: A population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*. 24(1): 1–14.
- Saracho, O. N. (2016). Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early Child Development and Care*, 4430(June), 1–14.
- Senechal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. (2012). *Early childhood literacy: The National Early Literacy Panel and beyond*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Sheridan SM, Knoche L, Kupzyk K, Edwards C, Marvin C. NIH Public Access. *Journal of School Psychology*. 2011; 49(3): 361–383.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spira, E. G., Bracken, S.S., & Fischel, E.J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225–234.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
- Stuart, M. (1995). Prediction and qualitative assessment of five- and six-year old children's reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 287–296.
- Sullivan A.L. & Field S. (2013). Do preschool special education services make a difference in kindergarten reading and mathematics skills?: A propensity score weighting analysis. *Journal of School Psychology*. 51(2): 243–260.
- Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M. K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A. ve McKeon, C.A. (2006). *Reading and Learning to Read*. (Sixth Edition) Boston: Pearson Education Inc.
- van Bysterveldt, A., Gillon, G., & Moran, C. (2006). Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 301–329.

- Van Kleeck, A. (1990). Emergent literacy: Learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders, 10*(2), 25-45.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society; The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiss JJ & Hagan R. (1988). A key to literacy: Kindergarteners' awareness of the functions of print. *The Reading Teacher, 41*, 574-579.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher, 63*, 62-72.



## FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN DİSİPLİNERARASI YAKLAŞIMLARA VE STEM'E YÖNELİK ALGILARI

### SCIENCE TEACHERS' PERCEPTIONS ON INTERDISCIPLINARY APPROACHES AND STEM

Zeynep AKÇA<sup>1</sup>, Şenol BEŞOLUK<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada; disiplinlerarası fen eğitiminin, fen bilgisi öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı, disiplinlerarası uygulamaların gerçekleştirilmesinde öğretmen yeterlilikleri ve geliştirilmesi, uygulamalarda karşılaşılan zorluklar, disiplinlerarası bir bakış açısıyla STEM algıları, STEM'in fen bilimleri dersine getirdiği yenilikler ve disiplinlerarasılığı karşılama durumu, okul atmosferinin disiplinlerarası yaklaşımlar için uygunluğu konularına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Fenomenoloji deseni çerçevesinde yürütülen çalışmada, 10 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 21 fen bilimleri öğretmenin (13 kadın, 8 erkek) görüşleri alınmıştır. İçerik analizi ile analiz edilen araştırma bulgularına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun disiplinlerarası fen eğitimine yönelik yeterli kavramsal bilgiye sahip ve uygulamaya konusunda istekli olmalarına karşın; bazı yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmamaları, öğretmenler arasındaki etkileşimin azlığı, uygulamalar konusunda yeterli iş birliğinin sağlanamaması, süre ve materyal sıkıntısı, kalabalık sınıflar ve ölçme değerlendirme konusunda yetersizlikler noktasında çeşitli zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. STEM boyutunda, öğretmenlerin STEM'in disiplinlerarasılığı karşıladığını ancak uygulamada bazı belirsizlikler olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Disiplinlerarası fen eğitiminin uygulanması ve yaygınlaştırılması konusunda yaşanan zorluklar göz önünde bulundurulduğunda; programın uygulayıcıları olan fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen öğretimi ile ilgili algılarının, ihtiyaçlarının ve yaşadıkları sorunların ortaya konulması ve alan yazında bu kapsamda yer alan çalışmaların azlığı nedeniyle; çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Disiplinlerarası eğitim, fen eğitimi, FeTeMM

**ABSTRACT:** In this study, how interdisciplinary science education and STEM are perceived by science teachers. In this context, the views of science teachers were evaluated about teacher competencies and development in the realization of interdisciplinary practices, difficulties encountered in practices, STEM perceptions from an interdisciplinary perspective, the innovations that STEM brought to science course and the state of meeting interdisciplinarity and the suitability of school atmosphere for interdisciplinary approaches. In this research, which was carried out within the framework of phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, the views of 21 science teachers (13 female, 8 male) were examined by using a structured interview form consisting of open-ended questions. The data of the research were analyzed by content analysis. According to the research findings, although most of the teachers participating in the study have sufficient conceptual knowledge about interdisciplinary science education and are willing to practice; they face some difficulties about not having enough knowledge and experience about some methods and techniques, the lack of interaction and cooperation between teachers, the lack of such an arrangement in the school, the shortage of time and materials, crowded classrooms, insufficient course time and inadequacies in assessment and evaluation. In the STEM part, it was seen that teachers stated that STEM meets interdisciplinarity, but its implementation and success depend on various conditions. Considering the difficulties experienced in the implementation and dissemination of interdisciplinary science education; due to the fact that the perceptions, needs and problems of the science teachers who are the implementers of the program about interdisciplinary science teaching are revealed and the studies in this context are scarce in the literature; it is thought that this study will contribute to the literature.

**Keywords:** Interdisciplinary education, science education, STEM

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Akça, Z. ve Beşoluk, Ş. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımlara ve STEM'e yönelik algıları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 141-159

#### **Cite this article as:**

Akça, Z. & Beşoluk, Ş. (2023). Science teachers' perceptions on interdisciplinary approaches and STEM. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 141-159.

<sup>1</sup> Bilim Uzmanı, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye, zeynep.akca1@ogr.sakarya.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8533-3186

<sup>2</sup> Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye, sbesoluk@sakarya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9604-0749

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Today; interdisciplinary studies are increasingly needed due to increasing knowledge, globalization and the need to solve comprehensive problems. Concerns about raising the qualified workforce of the future in the field of education, improving the results obtained in international exams and increasing the potential to compete with other countries in development, and the necessity of increasing the mental skills and production skills in the information society have brought the STEM approach. However, STEM education has become an area that is difficult to understand and define due to the large number of stakeholders, and the definitions can change according to the perspectives of the stakeholders. In this direction, it is important to determine the interdisciplinary emphasis in the curriculum and how STEM is perceived and applied by the teachers who are the practitioners of the program. In this study, was investigated to the perceptions of science teachers about the interdisciplinary approach were examined, and how STEM was perceived and applied by establishing a connection with the interdisciplinary dimension of STEM.

### **Method**

The aim of the study is to understand the perceptions and practices of science teachers about interdisciplinary education as accurately as possible; as the research design, was preferred phenomenology design. 21 science teachers (13 female, 8 male) volunteered to participate in the research and the convenient sampling method used as the sampling method. In the research, a structured interview form consisting of open-ended questions developed by the researchers was used as the data collection tool. In the preparation of the interview form, the opinions of a science field expert and a science teacher were taken. In line with these opinions, the expressions that were not understood in the form were revised and new questions were added to obtain detailed information. The data were analyzed by making content analysis. Opinions were taken from a science educator and a science teacher in the creation of codes and themes. In order to ensure the internal validity of the study, participant confirmation was obtained; to ensure its reliability, holistic and comprehensive data about interdisciplinary teaching were obtained, and the data were evaluated and interpreted by more than one researcher with researcher triangulation.

### **Findings**

It was observed that science teachers explained their views on the definition of interdisciplinary science education by using the concepts of connectedness, integrity and synthesis. Science teachers distinguish the interdisciplinary education approach from disciplinary and multi-disciplinary education approaches in terms of lesson's outcomes integrity, establishing a relationship between achievements, being problem-centered, flexibility, methodological diversity and valuing different views. Science teachers who participated in the research stated that interdisciplinary approaches should be used because it provide students with high-level thinking skills, use different thinking styles, establish the connection of subjects with daily life, provide permanent learning, contribute to recognizing their areas of interest, and develop cooperation. Participants; evaluated to the qualifications that a teacher should have for an interdisciplinary education in science education, being willing for continuous professional development, following current developments, knowing educational approaches, classroom management, developing digital skills, increasing field knowledge, professional studies, cooperation, willingness to produce projects and considers it as improving their pedagogical knowledge. Science teachers explain the difficulties during interdisciplinary science education practices, such as insufficient course hours, not suitable for use in the whole course, not advancing the subjects simultaneously in related courses, long course planning, not having sufficient knowledge about teaching methods, inadequacy in measurement and evaluation, They explain it as low interaction between teachers, insufficient level of students, not having sufficient knowledge about scientific process skills, having parents do the projects, finding differences between students' academic success, lack of materials and crowded classrooms. Science teachers have stated that the differences that STEM applications bring to their lessons are to develop

high-level thinking skills such as developing engineering skills, revealing creativity, and improving problem-solving skills; increasing the motivation of the lesson, increasing the interest in technology, and making the lesson concrete. Some of the teachers stated that they did not use the STEM approach in the lesson. Science teachers believe that the success of the STEM approach is based on proper planning, appropriate equipment, making classrooms more convenient, everyone's access to sufficient resources, providing training support to teachers, increasing exemplary practices, providing pre-service training, making arrangements in this direction in the curriculum, abandoning the exam-oriented education system, teamwork. Science teachers state that they are organized for interdisciplinary education through exchanging ideas, sharing good practice, and branch meetings. Regarding the institutional structure, teachers mentioned the limited school facilities, lack of coordination and indifference to the subject.

## Discussion and Conclusion

Considering the findings of the research; it can be said that most of the science teachers participating in the research have a high level of knowledge and awareness about interdisciplinary approaches because the expressions they use to describe interdisciplinary approaches and explain their distinctive features are compatible with the explanations in the literature. Although the teachers believed in the necessities of STEM practices, they stated that they did not consider themselves competent in the application or they did not have sufficient knowledge about the method. The findings obtained at this point also show parallelism with the literature. It can be effective in increasing the cooperation between teachers, providing a more systematic coordination of the school administration, determining the project topics in which the teachers of different fields can work together in the school and the participation of the students in these project studies. In addition, difficulties related to measurement and evaluation can be solved within this coordination. By providing a flexible educational environment, it can be possible for teachers to create their own timelines for achievements by regulating the application period of the exams. A portal can be created to meet the training needs related to the interdisciplinary science education approach, sharing good examples and encouraging these practices, in-service training activities and workshops can be included. These issues can be given priority in interdisciplinary teaching activities by analyzing the interests and needs of the students within the framework of the achievements.

## GİRİŞ

Günümüzde; artan bilgi, küreselleşme ve kapsamlı problemlerin çözümü gerekliliği, her biri kendi alanlarından belirli bilgi ve yöntemlerle çalışmaya katkıda bulunan, bir uzmanlığın ötesindeki, daha çoğul ve geniş perspektiflere imkân sağlayan, bazen alt disiplinleri ortaya çıkarma potansiyeli taşıyan çok disiplinli çalışmaları zorunlu hale getirmiştir. Çok disiplinli çalışmaların iş birliği sürecini geliştirip, çoklu disiplinlerin ortak bir zeminde bütünleştirilmesi ile ortaya çıkan disiplinlerarası çalışmalara ise giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Austin, Park & Goble, 2008). Birden fazla disiplinin bir araya gelerek birlikte çalışması ile ilgili literatürde; çapraz disiplinler (crossdisciplinary), çoğulcu disiplinler (pluridisciplinary), çok disiplinli (multidiscipliner), disiplinler ötesi (transdisipliner), disiplinlerarası (interdisipliner) kavramlarına rastlanmaktadır. Çapraz disiplinlerde; bir disiplinin bakış açısıyla başka bir disiplin açıklanır; örneğin müziğin fizikle açıklanması, çapraz disiplinler bir açıklamadır. Çoğulcu disiplinlerde fizik ve matematik; Latince ve Fransızca gibi birbiriyle ilişkili disiplinler bir arada ele alınır (Jacobs, 1989). Çok disiplinli yaklaşımlar; öncelikle disiplinlere odaklanır, eğitimde çok disiplinli bir yaklaşımda öğretmen, disiplinleri bir şema etrafında organize eder. Fen eğitiminde çok disiplinli yaklaşımda; biyoloji, kimya, fizik, yer ve uzay bilimleri perspektiflerinden konular incelenir, bilgi, beceri ve davranışlar konu çerçevesinde kaynaştırılır, öğrencinin bir konuyu nasıl daha iyi öğrenebileceğine odaklanır, bir problemin çözümüne her disiplin kendi alanından getirdiği bilgi ve metotlarla katkıda bulunur (Drake & Burns, 2004; Miller vd., 2008; Helmane & Briška, 2017). Disiplinler ötesi yaklaşımda güncel ekonomik, ekolojik, sosyal, kültürel durumlar ele alınır, güncel bir problemi çözmeye yönelik ihtiyaç duyulabilecek tüm disiplinler birlikte çalışır, müfredat öğrencinin gerçek hayat problemlerine yönelik sorularına göre düzenlenir. (Drake & Burns, 2004; Helmane & Briška, 2017). Disiplinler arası yaklaşımda ise; disiplinler ortak bir konuda bir arada çalışırlar, konuya ait birbiri içine gömülmüş disiplinlere ait parçalar; kavramlar ve konuya ilişkin beceriler etrafında

vurgulanır. Disiplinler arası yaklaşımda kavramlar ve beceriler; birden fazla disiplin tarafından, her disiplin diğerinin sınırlarını genişletecek biçimde ele alınır, farklı disiplinlerin çalışma metotları bir arada kullanılır, kavramsal seviyeyi derinleştirme, akıl yürütme ve üst bilişsel stratejilerin kullanımı ön plandadır, öğrencinin öğrenme gereksinimi ve ilgileri göz önünde bulundurulur, yeterlilikleri artırılmaya çalışılır (Helmane & Briška, 2017). Disiplinler arası yaklaşımda öğrenciler tutarlı bir öğrenme deneyimi yaşarlar, içeriğe ait hedefler bütünleştirilmiş bir süreçte ele alınır, anlama, sorgulama, analiz, problem çözüme ve soyut düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Grady, 1994). Disiplinlerarası öğrenme, merkezi bir program ya da odak bir tema etrafında oluşturulan multidisipliner entegrasyon olarak tarif edilebilir (Ivanitskaya, Clark, Montgomery & Primeau, 2002).

İki ya da daha fazla disiplini, pedagojik yaklaşımı, insan gruplarını ya da becerileri birleştirme fikri yeni değildir. İlk olarak 1920'lerde bütünleştirilmiş eğitim programı başlığı ile ortaya çıkan ilerici eğitim hareketi, Tyler (1949) ve Bloom (1958) tarafından bilginin anlamlandırılması ve gerekli olan yatay bağlantıların kurulması için desteklenmiştir (akt. Mathison & Freeman, 1998). Bütünleştirilmiş programlar, çok disiplinli perspektifler sağlayarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve daha derin bir bilişsel analiz yapmalarına olanak sağlar; burada önemli olan nokta, öğrenciye bilgiyi organize etmesinde yardım ederken, belli bir konuda biriken bir bilgiden ziyade bilginin ne zaman ve nasıl kullanılabileceğini belirleyebilmektir. Bu aşamada öğrenci düzeyine uygun kavramlar, yöntemler ve teoriler sunularak, öğrencinin bunları birbirleri ile ilişkilendirmesi ve bir durum üzerinde uygulayabilmesi beklenir. Tekrar tekrar farklı açılardan bilgiye maruz kalan öğrencilerin epistemolojik bakış açıları genişler, öğrencilerin merkezi bir temaya odaklanmasını ve bilgiyi temaya göre uyarlamasını sağlar, bu da bilginin ezbere olmasını engeller, öğrencinin sorunlara çoklu çözüm arayışları geliştirme, fikirler arasındaki bağlantılara odaklanma ve yorumlama, bilginin çeşitli bağlamlarda uygulanması, ilgisiz görünen bağlantıları algılamaya teşvik etmesi ve böylece kişisel bilgisini inşa etmesine yardımcı olur (Ivanitskaya, Clark, Montgomery & Primeau, 2002). Ancak, eğitim programı alanlarını bütünleştirme ve farklı okullardaki öğretmenlerin uygulamalarını okulun ihtiyaçlarına, kaynaklarına, zamana ve mekâna uydurma çabaları nedeniyle çeşitli program ve yaklaşımları tanımlamak giderek zorlaşmaktadır (Pettus, 1994).

Eğitim alanında geleceğin nitelikli işgücünü yetiştirme kaygıları, uluslararası sınavlarda alınan sonuçların iyileştirilmesi ve kalkınmada diğer ülkeler ile rekabet etme potansiyelinin artırılması, bilgi toplumunda zihinsel becerilerin ve üretim becerilerinin artırılması zorunluluğu son yıllarda eğitimde disiplinlerarası bir yaklaşım olan STEM (science, technology, engineering, mathematics) yaklaşımını ön plana çıkarmış, ilgili alanlardaki içerik ve becerilerin geliştirilerek bütünleştirilmesi amaçlanmış, bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı, STEM eğitime yönelik bir rapor yayınlamıştır (MEB, 2016). 2018 Fen bilimleri öğretim programında disiplinlerarası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının temel alındığı belirtilmiş, yine program içerisinde STEM ile bağlantı kurularak alana özgü beceriler içerisinde mühendislik ve tasarım becerilerine yer verilmiştir. Mühendislik ve tasarım becerileri içerisinde öğrencilerin bilim ve mühendislik arasında bağlantı kurması, disiplinlerarası etkileşimi anlamaları ve öğrendiklerini yaşantısal hale getirerek bir dünya görüşü oluşturmaları amaç olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Ancak STEM eğitimi paydaşlarının çok olması nedeniyle anlaşılması ve tanımlanmasını güç, yapılan tanımların paydaşların bakış açısına göre değişebildiği bir alan olmuştur (Kırkıç, Derin & Aydın, 2018; s.13). Bu doğrultuda öğretim programında yer alan STEM eğitiminin programın uygulayıcıları öğretmenler tarafından nasıl algılanıp uygulandığının belirlenmesi önemlidir. Türkiye'de STEM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar artış göstermektedir. Yapılan çalışmalar çoğunlukla okul içinde ve dışında yapılan STEM uygulamalarının sonuçlarına ve STEM eğitime yönelik bilişsel düzeydeki mevcut duruma odaklanmaktadır (Çepni, 2017; Pehlivan & Uluyol, 2019; Yıldırım & Gelmez-Burakgazi, 2020). Çalışmaya katılan öğretmenlerin STEM ile ilgili görüşlerinin incelendiği kısımda, literatürdeki çalışmalardan farklı olarak STEM'in disiplinlerarası boyutunun diğer disiplinlerarası yaklaşımlarla farklarının ve benzerliklerinin öğretmenler tarafından nasıl algılanıp uygulandığı araştırılmıştır.

Fen bilimleri eğitiminde ilköğretim düzeyinde yapılan disiplinlerarası çalışmalar analiz edildiğinde, disiplinlerarası öğretim programına göre hazırlanmış bir konu, etkinlik veya öğretim tekniğinin öğrencilerin tutum, beceri ve öğrenmeye yönelik etkisi (Hamalosmanoğlu & Güven, 2014; Ürey & Çepni, 2015; Korkmaz & Konukaldı, 2015) ve öğretim programında yer alan kazanımların disiplinlerarası olma bakımından incelendiği (Seren & Veli, 2018) görülmekte, disiplinlerarası yaklaşımlar konusunda öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmaların daha sınırlı olduğu

belirtilmektedir (Ültay, Çilingir & Topkara, 2019). Eğitimde en önemli uygulayıcılar öğretmenler olduğuna göre, eğitim sisteminin başarısı bir anlamda öğretmenin eğitim algısına ve uygulamalarına bağlıdır (Kaya & Büyük, 2011). Ayrıca öğretmenin diğer öğretmenlerle sağladığı iş birliği, mevcut müfredatı yerel ve okula özgü imkânlarla zenginleştirilmesi, sürekli öğrenen durumunda olması, profesyonel gelişiminin unsurları olarak ifade edilmektedir (Windschitl, 2009). Bu bağlamda; derslerini disiplinlerarası bir yaklaşımla planlamaları, uygulamaları ve diğer öğretmenlerle sağladığı iş birliği ile öğretimi zenginleştirmeleri beklenen fen bilimleri öğretmenlerinin bu konudaki algılarının belirlenmesi önemlidir. Bu amaçla, bu araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin;

- Disiplinlerarası fen eğitimi yaklaşımına yönelik farkındalığı ve bilgisi ne düzeydedir?
- Disiplinlerarası fen eğitimi için öğretmen yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin geliştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Disiplinlerarası bir yaklaşım olan STEM'e yönelik düşünceleri nelerdir?
- Disiplinlerarası fen eğitimi boyutunda yaşadıkları problemler nelerdir?
- Okullarda disiplinlerarası eğitim atmosferi hakkındaki görüşleri nelerdir? sorularına cevap aranmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinler arası eğitim konusundaki algılarını ve uygulamalarını olabildiğince doğru anlamak olduğundan; araştırma deseni olarak, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim deseni, bir olgu ile ilgili yaşanan deneyimleri veya olgu ile ilgili düşünceleri değerlendirmeye odaklanan, farkında olduğumuz ancak derinlemesine inceleme ihtiyacı duyduğumuz konular için kullandığımız bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2011; Kocacıyık, 2015).

### Çalışma Grubu

Araştırmaya gönüllü olan 21 fen bilimleri öğretmeni katılmış olup; örnekleme yöntemi olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların çoğu Marmara Bölgesinde (İstanbul'dan dört ve Kocaeli'den 11 katılımcı), sayıca daha az bir kısmı ise İç Anadolu (Ankara, üç katılımcı) ve Akdeniz Bölgesinde (Isparta, üç katılımcı) görev yapmaktadır. Katılımcılara ilişkin bazı demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

*Katılımcıların eğitim durumuna ve mesleki tecrübelerine ilişkin bilgiler*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Durumu		
Lisans	14	66,7
Yüksek Lisans	7	33,3
Toplam	21	100
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	3	14,3
6-10 yıl	9	42,9
11-15 yıl	6	28,6
16-20 yıl	1	4,8
21-25 yıl	2	9,5
Toplam	21	100

Tablo 1'e göre katılımcıların çoğunluğunu lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Yüksek lisans mezunu katılımcıların oranı ise %33,3 olarak belirlenmiştir. Sayıca en az olan gruplar, yüksek lisans mezunu ve 16-20 yıl mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerdir. Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü), (15.09.2021), (E-61923333-050.99-60491) sayılı belge alınmıştır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında bir fen bilimleri alan uzmanının ve bir fen bilimleri öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda formda anlaşılmayan ifadeler gözden geçirilmiş, detaylı bilgi elde edilebilmesi için yeni sorular eklenmiştir. Bu doğrultuda ilgili form; fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitimine yönelik bilgi ve farkındalığını belirlemeye yönelik üç, disiplinlerarası fen eğitimi için öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik üç, disiplinlerarası bir yaklaşım olarak STEM'in değerlendirilmesine yönelik iki, disiplinlerarası fen eğitimi uygulamaları esnasında karşılaşılan problemler ile ilgili bir, disiplinlerarası fen eğitiminde okul atmosferi ile ilgili bir soru olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılara elektronik ortamda gönderilen form yardımı ile veriler elde edilmiştir. Anlaşılmayan cevaplar için katılımcılar ile tekrar e-mail yoluyla iletişim kurularak ifadelerin netleştirilmesi sağlanmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, içerik analizi yapılarak incelenmiştir. İçerik analizi; hacimli nitel verinin içerisindeki temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik gerçekleştirilen nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014, s.453). İçerik analizi yapılırken verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlar ve bu kodlara göre kategoriler oluşturulmuştur. Veriler, kodlara ve kategorilere göre düzenlenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Kodların ve kategorilerin oluşturulmasında fen bilimleri alan eğitimcisi bir uzmandan ve bir fen bilimleri öğretmeninden görüş alınmıştır. Çalışmada öğretmen isimleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmış, doğrudan alıntı olan öğretmen ifadelerinde katılımcıların cinsiyeti Kadın (K) ve Erkek (E) harfleri ile belirtilmiştir. Çalışmanın iç geçerliliğinin sağlanması için katılımcı teyidi alınmış; güvenilirliğin sağlanmasında disiplinlerarası öğretim hakkında bütüncül ve kapsamlı veri elde edilmesi sağlanmış, araştırmacı üçgenlemesi ile veriler birden fazla araştırmacı tarafından değerlendirilip yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın amacına uygun olarak bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası eğitim yaklaşımına yönelik farkındalığı ve bilgisine, disiplinlerarası fen eğitimi için öğretmen yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin geliştirilmesine, disiplinlerarası fen eğitimi ve STEM arasındaki ilişkiye yönelik düşüncelerine, disiplinlerarası fen eğitimi konusunda uygulamalarına ve yaşadıkları problemlere ve okullarda disiplinlerarası eğitim atmosferi ve iş birliği hakkındaki görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Eğitim Yaklaşımı Farkındalığı ve Bilgisi ile İlgili Bulgular:**

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitim yaklaşımı farkındalığını ve bilgisini değerlendirmek üzere; öğretmenlere disiplinlerarası fen eğitimin tanımına, ayırt edici özelliğine, önemi ve gerekliliğine ilişkin üç soru sorulmuştur. Tablo 2'de fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitiminin tanımına ilişkin verdikleri cevaplara ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

*Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası eğitimin tanımına ilişkin görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)
Bağlantılı olma	Kesişen kavramların ele alınması	8	12	57,1
	Ana disiplinin özü korunarak farklı disiplinlerle bağlantı kurulması	3		
	Derslerin iç içe olması	1		
Bütünlük	Konu bütünlüğü	4	6	28,6
	Kavramsal bütünlük	2		
Sentez	Farklı disiplinlerin sentezi	1	2	9,5
	Farklı bakış açılarının sentezi	1		
Diğer	Konuya göre değişen öğretim yöntemleri kullanmak	1	1	4,8

Tablo 2 değerlendirildiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitiminin tanımına yönelik görüşlerinin “bağlantılı olma”, “bütünlük”, “sentez” ve “diğer” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Bağlantılı olma kategorisinde sırasıyla “derslerin kesişen kavramlarının ele alınması”, “ana disiplinin özü korunarak farklı disiplinlerle bağlantı kurulması”, “derslerin iç içe olması” kodlarının tekrar ettiği görülmektedir. Bütünlük kategorisi altında sırasıyla “konu bütünlüğü” ve “kavram bütünlüğü” kodları yer almaktadır. Sentez kategorisi altında “farklı disiplinlerin sentezi” ve farklı bakış açılarının sentezi” kodlarının eşit sıklıkta yer aldığı görülmektedir. Diğer kategorisi altında bir öğretmenin disiplinlerarası fen eğitimin tanımına yönelik cevabı “konuya göre değişen öğretim yöntemleri kullanmak” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin birkaç doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Ö14 (E): Dersin ana disiplininin özünü koruyarak, farklı disiplinlerle kurulan bağlar ile öğrenmenin kalıcı olmasının sağlanması olarak tanımlarım.” (Bağlantılı olma)

“Ö3 (K): Konu ve kavramların farklı disiplinlerdeki anlamı, yöntemi, işleyişinin bütünleştirilerek eğitim öğretim ortamında uygulanmasıdır.” (Bütünlük)

“Ö10 (E): Farklı disiplinlerin sentezi ve bakış açısının değerlendirilmesi diyebiliriz.” (Sentez)

Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası eğitim yaklaşımını disiplinler ve çok disiplinli yaklaşımlardan ayıran özelliklere ilişkin görüşlerine ait bilgiler Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3.

*Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası eğitim yaklaşımlarının ayırt edici özelliği hakkındaki görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)
İçerik	Kazanım bütünlüğü	5	10	58,8
	Kazanımlar arasında ilişki kurma	4		
	Problem merkezli olma	1		
Öğretim Süreci	Esneklik	3	7	41,2
	Yöntemsel çeşitlilik	3		
	Farklı görüşlere değer verme	1		

Tablo 3’te fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası eğitim yaklaşımını disiplinler ve çok disiplinli eğitim yaklaşımlardan farklarını “içerik” ve öğretim süreci” kategorileri altında değerlendirdikleri görülmektedir. İçerik kategorisi altında sırasıyla “kazanım bütünlüğü”, “kazanımlar arasında ilişki kurma” ve “problem merkezli olma” kodlarının yer aldığı görülmektedir. Öğretim süreci kategorisi altında “esneklik” ve “yöntemsel çeşitlilik” kodlarının eşit olarak tekrarlandığı ve “farklı görüşlere değer verme” ifadesine bir öğretmen tarafından yer verildiği görülmektedir. Soruya ilişkin doğrudan öğretmen cevaplarının bir kısmına aşağıda yer verilmiştir:

“Ö7 (K): Disiplinler arası yaklaşımı bir ders içerisinde biraz Türkçe biraz tarih anlatmak olarak algılamıyorum. Eğer böyle olsaydı çok disiplinli yaklaşım olurdu. Disiplinlerarası yaklaşımı farklı disiplinlerin bir konu veya kavramın öğretilmesinde ayrı ayrı işe koşmak olarak algılıyorum. Bu, iki kavram arasındaki bir farktır.” (İçerik)

“Ö10 (E): “Daha esnek ve farklı görmenin getirdiği özgürlük” (Öğretim süreci)

Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitimine yaklaşımına yönelik bilgi ve farkındalığını belirlemeye yönelik son olarak öğretmenlere “disiplinlerarası fen eğitimine neden yer verilmesi gerektiğine” yönelik görüşleri sorulmuş ve alınan cevaplara ait bilgiler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitimine neden yer verilmesi gerektiği hakkındaki görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)
Öğrenciye Katkı	Üst düzey düşünme becerisi kazandırma	9	24	80
	Farklı düşünme stilleri kullanma	6		
	Konuların günlük hayat ile bağlantısını kurma	5		
	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	3		
Öğretim Sürecine Katkı	İlgi alanlarını tanıma	1	6	20
	İş birliği içinde çalışma	2		
	Derse olan ilginin artması	2		
	Merak uyandırma	2		

Tablo 4’e bakıldığında katılımcı cevaplarının büyük bir çoğunluğunun “öğrenciye katkı” kategorisi altında toplandığı dikkat çekmektedir. Öğrenciye katkı bağlamında sırasıyla “üst düzey düşünme becerileri kazandırma”, “farklı düşünme stilleri kullanma”, “konuların günlük hayat ile bağlantısını kurma”, “kalıcı öğrenmeyi sağlama”, “ilgi alanlarını tanıma” kodlarının tekrar ettiği ve “öğretim sürecine katkı” kategorisinde “iş birliği içinde çalışma”, “derse olan ilginin artması” ve “merak uyandırma” kodlarının yer aldığı görülmektedir. Soruya ilişkin doğrudan öğretmen cevaplarına ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Ö11 (K): 21. yüzyıl becerileri olan problem çözme, eleştirel yaklaşma, merak ve hayal gücü, bilgiye erişme ve bilgiyi analiz etme becerileri üzerinde etkili olmasıdır.” (Öğrenciye katkı)

“Ö13 (E): Sürekli merak ile öğrenmeye süreklilik kazandırır.” (Öğretim sürecine katkı)

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Fen Eğitimi için Öğretmen Yeterlilikleri ve Geliştirilmesi Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Bulgular:**

Araştırmanın fen bilimleri öğretmenlerinin “disiplinlerarası fen eğitimi için öğretmen yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin geliştirilmesi” konusundaki görüşlerinin neler olduğunu belirlemek üzere öğretmenlere “disiplinlerarası fen eğitimi için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin neler olduğu”, “disiplinlerarası fen eğitimini sağlamak için ne tür desteklere ihtiyaç duydukları” ve “disiplinlerarası fen eğitimi yaklaşımının daha çok tercih edilmesi için neler yapılması gerektiği” sorulmuştur. Tablo 5’te öğretmenlerin disiplinlerarası fen eğitimi için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.

*Disiplinlerarası fen eğitimi için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin bulgular*

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)
Sürekli Mesleki Gelişim	Disiplinlere ait bilgisini geliştirme	9	12	32,5
	Diğer derslere ait kazanımları bilme	2		
	Güncel gelişmeleri takip etme	1		
Pedagojik Bilgi	Bilgileri organize etme	6	11	29,7



	Eğitim yaklaşımlarını bilme	2		
	Dijital beceriler	1		
	Sınıf yönetimi	1		
	Dersi planlama	1		
Alan Bilgisi	Konu bilgisi	7	7	18,9
	İş birliği	2		
Kişisel-Mesleki Değerler	İletişim becerileri	2	7	18,9
	Araştırma ve proje üretmeye isteklilik	2		
	Farklı bakış açılarına sahip olma	1		

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların fen eğitiminde disiplinler arası bir eğitim için öğretilenlerde bulunması gereken yeterliklerine ilişkin görüşlerinin “sürekli mesleki gelişim”, “pedagojik bilgi”, “alan bilgisi” ve “kişisel-mesleki değerler” olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir. Sürekli mesleki gelişim kategorisinde “disiplinlere ait bilgisini geliştirme”, “diğer derslere ait kazanımları bilme” ve “güncel gelişmeleri takip etme” kodlarının sırasıyla en çok tekrarlanan kodlar oldukları görülmektedir. Pedagojik bilgi kategorisinde “bilgileri organize etme, “eğitim yaklaşımlarını bilme”, “sınıf yönetimi”, “dijital beceriler” ve “dersi planlama” kodları yer almaktadır. Alan bilgisi kategorisinde “konu bilgisi” koduna vurgu yapılmıştır. Kişisel-mesleki değerler kategorisinde “iş birliği”, “iletişim becerileri” ve “araştırma ve proje üretmeye isteklilik” kodlarının eşit sıklıkta belirtildiği ve bir öğretmenin “farklı bakış açılarına sahip olma” ifadesine yer verdiği görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda örneklendirilmiştir:

“Ö1(K): Kendisini geliştirmeyi ihmal etmeyen, bilgisi ile dersler arasında bağlantılar kurabilen ve bu bağlantıları birleştirme becerisine sahip olması gerekir.” (Sürekli mesleki gelişim)

“Ö10(E): İletişim yeteneği yüksek, farklı açılardan olayları görebilen, araştırmayı ve proje üretmeyi seven özelliklerde olmalı.” (Kişisel-mesleki değerler)

“Ö 12(K): Derin bir alan bilgisi. Öğrenme alanları ile ilişkili farklı disiplinlerden haberdar olması için bu gerekli.” (Alan bilgisi)

“Ö19 (K): Ders planlamaları güzel yapan, sınıf yönetimi etkili, akademik açıdan da yeterli olmalıdır.” (Pedagojik bilgi)

Bununla birlikte, katılımcıların kendilerinin yeterliklerini değerlendirmeleri istendiğinde; beş öğretmenin kendisini yeterli, üç öğretmenin yetersiz ve üç öğretmenin kısmen yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte dokuz öğretmen ise disiplinlerarası fen eğitimi için kendilerini büyük oranda yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların disiplinlerarası fen eğitimi için ne tür bir desteğe ihtiyaç duyduklarına ilişkin soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.  
Disiplinlerarası fen eğitimi için ihtiyaç duyulan desteklere ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)
Eğitim	Hizmet içi eğitim	8	17	77,3
	Farklı branş öğretmenleri ile atölye çalışmaları	4		
	Örnek ders platformları	3		
	Online eğitim	2		
Materyaller	Malzeme desteği	2	4	18,2
	Kitapçıklar	1		
	Teknoloji destek	1		
Diğer	Sınav baskısının azaltılması	1	1	4,5

Tablo 6’da verilen katılımcıların disiplinlerarası fen eğitimi için ihtiyaç duyulan desteklere ilişkin görüşlerinin “eğitim”, “materyaller” ve “diğer” olmak üzere üç kategoride toplandığı

görülmektedir. Eğitim kategorisi içinde en çok tekrar eden kodların sırasıyla “hizmet içi eğitim”, “farklı brans öğretmenleri ile atölye çalışmaları”, “örnek ders platformları” ve “online eğitim” olduğu görülmektedir. Materyaller kategorisi içerisinde en çok “malzeme desteği” olmak üzere, farklı branşlarda disiplinlerarası olarak ele alınabilecek kazanımların yer aldığı “kitapçıklar” ve “teknolojik destek” kodlarının olduğu görülmektedir. Bir katılımcı ise sınav baskısının azaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda örneklendirilmiştir.

“Ö7 (K): Disiplinler arası yaklaşımın teorik bilgi boyutunda kaldığını ve öğretmenlerin uygulamaya konusunda çok sıkıntı yaşadığını düşünüyorum. Bu konularda okullarda farklı brans öğretmenlerinin bir arada eğitime katılacağı uygulamalı atölye çalışmaları yapılabilir.” (Eğitim)

“Ö18 (E): Okul ve daha üst yöneticilerin sınav odaklı beklentilerden uzaklaşması, öğrenme ortamını esnek biçimde düzenleyebilmeli, bilişim teknolojileri ve materyal ihtiyaçları karşılanabilmelidir” (Materyaller)

Fen bilimleri öğretmenlerine yeterlilikler ve ihtiyaç duyulan kaynaklar bağlamında derslerde daha çok disiplinlerarası yaklaşımların kullanılması için neler yapılması gerektiği sorulmuş ve alınan cevaplara ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

*Disiplinlerarası fen eğitimi yaklaşımının öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmesi için yapılması gerekenler konusunda öğretmen görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)
Eğitim Faaliyetleri	Öğretmen eğitimleri	8	11	44
	Proje odaklı çalışma	2		
	Esnek öğrenme ortamı oluşturma	1		
Öğretmenler Arası Etkileşim	Uygulama örneklerinin paylaşımı	5	7	28
	İş birliği	2		
Öğretim Programları	Öğretim programlarının revize edilmesi	4	5	20
	Kazanımlar arasında paralellik sağlanması	1		
Diğer	Sınav odaklı olmayan eğitim sistemi	1	2	8
	Öğretmen teşviki	1		

Tablo 7 incelendiğinde; fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitimi yaklaşımının daha çok kullanılabilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda verdikleri cevapların “eğitim faaliyetleri”, “öğretmenler arası etkileşim”, “öğretim programları” ve “diğer” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Eğitim faaliyetleri kategorisi içerisinde sırasıyla “öğretmen eğitimleri”, “proje odaklı çalışma” ve esnek öğrenme ortamı oluşturma” kodlarının; öğretmenler arası etkileşim kategorisinde sırasıyla “uygulama örneklerinin paylaşılması” ve iş birliği” kodlarının; öğretim programları kategorisinde sırasıyla “öğretim programlarının revize edilmesi” ve “kazanımlar arasında paralellik sağlanması” kodlarının yer aldığı ve diğer kategorisinde “sınav odaklı eğitim sistemi” ve öğretmen teşviki” kodlarının eşit oranda belirtildiği görülmektedir. Soruya ilişkin doğrudan öğretmen cevaplarına ilişkin birkaç örneğe aşağıda yer verilmiştir:

“Ö12 (K): Disiplinlerarası iş birliği kurabilecekleri bir müfredat ve bağlamın oluşturulması ve bu konuda öğretmene esneklik sağlanması gerekir. Okul programına bu iş birliğine teşvik edecek uygulamalar ve dersler konabilir.” (Eğitim faaliyetleri)

“Ö1 (K): Branş öğretmenleri arasında iş birliği sağlanarak dersler arası anlatımlar hakkında zümre toplantıları yapılabilir. Haftada 1 gün uzaktan bağlantılar ile görüşmeler sağlanabilir.” (Öğretmenler arası etkileşim)

“Ö2 (E): Sınav kaygısını ortadan kaldıracak bir eğitim sistemi oluşturulmalı ve öğretim programları problem çözme odaklı olacak şekilde güncellenmelidir. Disiplinlerarası eğitim yaklaşımını kullanan öğretmenler desteklenmeli ve özendirilmelidir.” (Öğretim programları)

## Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Fen Eğitimi Uygulamaları ile İlgili Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular:

Araştırmanın “fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitimi uygulamaları esnasında yaşadıkları problemler ile ilgili görüşleri” konusunda veri toplamak amacıyla öğretmenlere “disiplinlerarası eğitim uygulamaları esnasında yaşadıkları zorluklar” ile ilgili bir soru yöneltilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitimi uygulamaları esnasında karşılaştıkları zorluklara ilişkin verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

*Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitimin uygulamaları esnasında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)
Öğretim Süreci	Ders saatinin yeterli olmaması	5	14	40
	Yöntemlerin dersin tamamında kullanılmaya uygun olmaması	5		
	Konuların bağlantılı derslerle eş zamanlı ilerlememesi	2		
	Dersi planlamanın uzun sürmesi	2		
Öğretmenler ile İlgili Durumlar	Öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmama	5	12	34,3
	Ölçme-değerlendirme konusunda yetersizlik	4		
	Öğretmenler arası etkileşimin az olması	3		
Öğrenciler ile İlgili Durumlar	Öğrenci seviyesinin yetersiz olması	2	6	17,1
	Bilimsel süreç becerileri konusundaki yetersizlikler	2		
	Projelerin velilere yaptırılması	1		
	Öğrencilerin akademik başarı durumlarının farklılık göstermesi	1		
Okulun Fiziksel Durumu ile İlgili Sorunlar	Malzeme yetersizliği	2	3	8,6
	Sınıfların kalabalık olması	1		

Tablo 8’de; fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası fen eğitimi uygulamaları esnasında karşılaştıkları zorluklara ilişkin verdikleri cevapların “öğretim süreci”, “öğretmenler ilgili durumlar”, “öğrenciler ile ilgili durumlar” ve “okulun fiziksel durumu ile ilgili sorunlar” olmak üzere dört kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretim süreci kategorisi altında “ders saatlerinin yeterli olmaması”, “yöntemlerin dersin tamamında kullanılmaya uygun olmaması”, “konuların bağlantılı derslerde eş zamanlı ilerlememesi” ve “dersi planlamanın uzun sürmesi” en sık tekrar eden kodlar olarak tespit edilmiştir. Öğretmen ile durumlar kategorisi altında sırasıyla, “öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmama”, “ölçme-değerlendirme konusundaki yetersizlik” ve “öğretmenler arasındaki etkileşimin az olması” kodları yer almaktadır. Öğrenci ile ilgili durumlar kategorisinde, “öğrenci seviyesinin yetersiz olması” ve “bilimsel süreç becerileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmama” kodları eşit miktarda tekrar ederken; “projelerin velilere yaptırılması” ve “öğrenci akademik başarı durumları arasında farklılık bulunması” yine eşit miktarda fakat daha az vurgulanan kodlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulun fiziksel durumu ile ilgili sorunlar kategorisinde ise sırasıyla “malzeme yetersizliği” ve “sınıfların kalabalık olması” yer almaktadır. Soruya öğretmenler tarafından verilen doğrudan cevaplardan birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

*“Ö12 (K): Planlama aşamasında uzun bir zaman dilimine ihtiyaç duymak, iş birliği yapılabilecek farklı disiplinlerde meslektaşımız az olması da planlama aşamasını zorlaştırmaktadır. Ders işleniş aşamasında zaman yönetimi, kalabalık sınıflarda öğrencilere gerekli ve yeterli geri dönüt verememek, değerlendirme aşamasında süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini yine kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olması.” (Öğretim süreci)*

“Ö7 (K): Farklı disiplin öğretmenleri arasında okullarda yeterli iş birliği kurulmadığı için özellikle değerlendirme konularında sıkıntı yaşıyorum.” (Öğretmenler ile ilgili durumlar)

“Ö2 (E): Ders işlenişi sırasında öğrencilerin bilgi ve becerilerinde eksiklik ya da kavram kargaşaları, ilgi süresinin kısa olması, materyallerde görülen eksiklikler.” (Öğrenci ile ilgili durumlar)

“Ö18 (E): Süre ve materyal eksikliği.” (Okulun fiziksel durumu ile ilgili sorunlar)

Ayrıca öğretmenlerin çoğu fen bilimleri müfredatının disiplinlerarası fen öğretimine uygun olduğunu belirtirken, yalnızca iki öğretmen kısmen uygun olduğunu ifade etmiştir. Ö9, müfredatın uygun olmasına rağmen bazı eksiklerin olduğuna dikkat çekmiş ve “matematikte virgüllü bölmeyi tam öğrenmeden, öğrencilere yoğunluk hesaplamaları öğretmeye çalışıyoruz, küçük sayıyı büyük sayıya bölme işlemlerinde zorlanıyorlar” şeklinde örneklendirmiştir. Öğretmenlere en çok hangi konularda disiplinlerarası bağlantılar kurdukları sorulduğunda; ses (f=5), kuvvet ve hareket (f=5), basınç (f=3), sıcaklık (f=3), sürat (f=2), uzay (f=2), mevsimler ve iklim (f=2), insan ve çevre (f=2), basit makineler (f=1), enerji dönüşümleri (f=1), cevaplarını verdikleri görülmüştür. En çok hangi derslerle bağlantı kurdukları sorusunu ise; sırasıyla matematik, müzik, sosyal bilgiler, teknoloji tasarım ve bilişim teknolojileri şeklinde cevaplandırmışlardır.

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Uygulamalarının Derslere Getirdiği Farklılıklar ve STEM’in Uygulanabilirliği ile İlgili Görüşlerine Ait Bulgular:**

Araştırmanın fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası bir model olan STEM’in uygulanması; STEM’in diğer disiplinlerarası yaklaşımlara getirdiği farklılıklar ve STEM’in uygulanabilirliği bağlamında verdikleri cevaplar incelenmiştir. Katılımcıların STEM yaklaşımının disiplinlerarasılığı karşılama durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde altı katılımcının “yeterince karşıladığı”, dört katılımcının “karşılamadığı”, üç katılımcının “kısmen karşıladığı”, iki katılımcının “çoğunlukla” karşıladığına ilişkin görüş belirttikleri, altı katılımcının ise derslerinde STEM yaklaşımını kullanmadıklarını ve bu nedenle bir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM uygulamalarının derslerine getirdiği farklılıklar ile ilgili görüşlerine ait bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

*Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM uygulamalarının derslere getirdiği farklılıklara ilişkin görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)		
Üst Düzey Düşünme Becerileri Geliştirme	Mühendislik becerilerini geliştirme	4	7	50		
	Yaratıcılığı ortaya çıkarması	1				
	Problem çözme becerilerini geliştirme	1				
	Öğrenmeyi öğrenmeyi sağlama	1				
Derse Motivasyonu Artırma	Derse ilgiyi artırma	2	3	21,4		
	Dersleri daha eğlenceli hale getirme	1				
	Teknolojiye İlgiyi Artırma	1			2	14,3
	Teknolojiye yönelimi artırma	1				
Diğer	Somutlaştırma	1	2	14,3		
	Fen eğitimine uygun olma	1				

Tablo 9’da fen bilimleri öğretmenlerinin STEM uygulamalarının derslerine getirdiği farklılıklara ilişkin görüşlerinin “üst düzey düşünme becerilerini geliştirme”, “ders motivasyonunu artırma”, teknolojiye olan ilgiyi artırma” ve “diğer” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Üst düzey düşünme becerileri geliştirme kategorisi altında “mühendislik becerilerini geliştirme” en sık tekrar eden kod olarak tespit edilirken; “yaratıcılığı ortaya çıkarma”, “problem çözme becerilerini geliştirme” ve “öğrenmeyi öğrenmeyi sağlama” daha az tekrar eden kodlar olarak bulunmuştur. Derse motivasyonu artırma kategorisinde “derse ilgiyi artırma” ve “dersi daha eğlenceli hale getirme” kodlarının; teknolojiye olan ilgiyi artırma kategorisinde “teknolojiye yönelimi artırma” ve “dijital

becerileri geliştirme” kodlarının yer aldığı görülmektedir. Diğer kategorisinde ise “dersi somut hale getirme” ve “fen eğitimine uygun olma” kodları yer almaktadır. Tabloda belirtilenlerin yanı sıra, öğretmenlerin bir kısmının STEM yaklaşımını derste kullanmadıkları (f=6), bir öğretmenin ise bu yaklaşımın dersine herhangi bir farklılık getirmediğini ifade ettiği tespit edilmiştir. Soruya ilişkin doğrudan öğretmen cevaplarından örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Ö14 (E): Veriler arası karşılaştırmalar yaparak öğrenciler daha iyi bir şekilde konuları algulamaya başladılar. Mühendislik ve teknoloji disiplinlerine ilgileri arttı.” (Üst düzey düşünme becerileri geliştirme)

“Ö2 (E): Öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin artmasını sağladı.” (Derse karşı motivasyonu artırma)

“Ö17 (K): Yaptığım işlediğim dersin bir adı olmuş oldu STEM diye, yoksa zaten uyguluyorduk.”

“Ö7 (K): STEM’i etkin bir şekilde kullanmadığım için bu konuda gözlemlerimi yorumlayamıyorum.”

Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM’in uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

*Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM’in uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)
Planlama	Uygun planlama	3	9	47
	Uygun donanım	3		
	Sınıf mevcutlarının az olması	2		
	Herkesin yeterli kaynağa ulaşabilmesi	1		
Eğitimsel Destek	Öğretmenlere eğitim desteği verilmesi	2	5	26
	Örnek uygulamaların artırılması	1		
	Hizmet öncesi eğitimin sağlanması	1		
	Yöntemin doğru anlaşılması	1		
Engeller	Sınav odaklı eğitim sisteminin varlığı	1	3	16
	Müfredat yoğunluğu	1		
	Yeterli hazırlığın olmaması	1		
Diğer	Ekip çalışması	1	2	11
	STEM alanlarına yönelik iş kollarının artırılması	1		

Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri incelendiğinde; uygulanabilirliğin daha çok belirli koşullara bağlı olarak gerçekleşebileceğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin konu ile ilgili verdikleri cevaplar “planlama”, “eğitimsel destek”, “engeller” ve “diğer” kategorileri altında toplanmaktadır. Planlama kategorisinde “uygun planlama”, “uygun donanım”, “sınıf mevcutlarının az olması”, “herkesin yeterli kaynağa ulaşabilmesi” kodları tekrar ederken, eğitimsel destek kategorisinde “öğretmenlere eğitim desteği verilmesi”, “örnek uygulamaların artırılması”, “hizmet öncesi eğitimin sağlanması”, “yöntemin doğru anlaşılması” ifadeleri yer almıştır. Engeller kategorisinde “sınav odaklı eğitim sisteminin varlığı”, “müfredat yoğunluğu” ve “yeterli hazırlığın olmaması” kodları yer alırken, diğer kategorisinde “ekip çalışması”, ve “STEM alanlarına yönelik iş kollarının artırılması” ile ilgili ifadeler öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Konuya ilişkin doğrudan öğretmen cevaplarına ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Ö 14 (E): Okulların teknik imkanlarında iyileştirmeye gidilmelidir. Meslek liseleri gibi STEM dallarında liseler de kurulabilir.” (Planlama)

“Ö 11 (K): Eğer STEM eğitimi öğretmenlere uygulamalı eğitimler aracılığı ile veya eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına ayrı bir ders olarak verilirse öğretmenler STEM’e karşı bir farkındalık kazanacağından STEM eğitim kurumlarında işe yarar ve uygulanabilir hale getirilebilir.” (Eğitimsel destek)

“Ö13 (E): Maalesef sınıf öğrenci miktarı, müfredat yoğunluğu ve zaman kısıtlaması sebebiyle uygun değil.” (Engeller)

### Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okuldaki Disiplinlerarası Eğitim Atmosferi Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Bulgular:

Fen bilimleri öğretmenlerinin okuldaki disiplinlerarası eğitim atmosferi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak öğretmenlere okulda disiplinlerarası eğitim için nasıl bir ortam oluşturulduğu sorulmuş ve alınan cevaplara ilişkin bulgular Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11.

*Fen bilimleri öğretmenlerinin okullarında disiplinlerarası eğitim atmosferi ilgili görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans	Yüzde (%)
Öğretmenler Arası İletişim Biçimi	Fikir alışverişinde bulunma	10	13	68,4
	Örnek uygulama paylaşımı	2		
	Zümre toplantıları	1		
Kurumsal Yapı ile İlgili Sorunlar	Okul olanaklarının sınırlı olması	2	6	31,6
	Koordinasyon eksikliği	2		
	Konuya karşı ilgisizlik	2		

Tablo 11’de fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası eğitim için okullarındaki organizasyonun nasıl yapılandırıldığına yönelik soruya verdikleri cevapların “öğretmenler arası etkileşim biçimi” ve “kurumsal yapı ile ilgili sorunlar” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler arası etkileşim biçimi kategorisinde “fikir alışverişinde bulunma”, “örnek uygulama paylaşımı” ve “zümre toplantıları kodlarının yer aldığı görülmektedir. Kurumsal yapı ile ilgili sorunlar kategorisinin ise “okul olanaklarının sınırlı olması”, “koordinasyon eksikliği” ve “konuya karşı ilgisizlik” kodları altında tekrar ettiği görülmektedir.

“Ö14 (E): Ders saatleri kimi zaman uyumuyor. Okulda belli zaman aralıklarında öğretmenler arası istişare toplantıları yapılabilir.” (Öğretmenler arası iletişim biçimi)

“Ö7 (K): Ders programlarının oluşturulması konusunda sıkıntılar yaşanabilir.” (Kurumsal yapı ile ilgili sorunlar)

Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerine okul idaresinin okulda disiplinlerarası bir eğitim ortamı sağlamak konusunda herhangi bir desteğinin bulunup bulunmadığı sorusuna katılımcıların 12’sinin okul idaresinin bu konuda kendilerine destek olduğunu, altısının okul idaresinin bu konuda destek olmadığını, üçünün ise okul idaresinden böyle bir istekte bulunmadığını belirttikleri görülmüştür.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları göz önünde bulunduğu; araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunun, disiplinlerarası yaklaşımları tanımlamada ve ayırt edici özelliklerini açıklamada kullandıkları ifadelerin literatürdeki açıklamalar ile uyumlu olması sebebi ile disiplinlerarası yaklaşımlar hakkındaki bilgi ve farkındalığının yüksek olduğu söylenebilir. Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası eğitim yaklaşımlarını daha çok “farklı parçaların bir araya getirilerek anlamlı bir bütün oluşturması” ve “konuya ilişkin farklı bakış açılarının ortaya çıkarılması” şeklinde algıladıkları görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler, disiplinlerarası eğitim için gerekli olan temel becerileri; işbirliği, etkili iletişim, öğretim programlarını bilme, hem kendi alanında hem de diğer alanlarda bilgi birikimini artırma, farklı eğitim yaklaşımlarını tanıma, güncel gelişmeleri takip etme, dijital becerileri artırma olarak sıralamaktadır. Bu becerilerin gelişmesi için de seminer ve atölye çalışmaları ile öğretmen yeterliliğinin artırılması, hizmet öncesinde öğretmenlere yeterli bilgi birikimi ve deneyimin kazandırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Disiplinlerarası eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması için örnek uygulamaların paylaşılması, esnek ve proje çalışmalarına ağırlık veren eğitim ortamlarının oluşturulması, sınav odaklı eğitim sisteminden vazgeçilmesi, bütün okulların aynı ölçüde eğitim olanağına sahip olması, müfredat yoğunluğunun azaltılması şeklindeki gereklilikler

öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımları kullanması konusunda ifade ettikleri sınırlayıcı faktörler, literatürdeki bazı çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Tanrıverdi ve Kılıç (2019), ortaöğretim öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim hakkında kavramsal düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirtmişler, buna karşın zaman azlığı ve program yoğunluğu gibi nedenlerle disiplinlerarası öğretimi derslerinde yeterince kullanmadıkları, disiplinlerarası bir biçimde ders planlayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Konukaldı (2012), disiplinlerarası tematik öğrenme yaklaşımı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmada bu çalışmada da olduğu gibi öğretmenlerin planlamanın uzun sürmesi, mevcut bilgilerinin bu anlamda yetersiz olması, uygulamanın gerektirdiği sürenin ve çabanın eğitime getireceği katkıya değmeyeceği endişesi, fazla ön hazırlık gerektirmesi, ders sürelerinin yetersiz olması, sınav programlarının bu tarz bir öğretim için engelleyici etkisi, birlikte çalışmanın zor olması gibi problemlere değindiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Karakuş, Türkkkan ve Karakuş (2017), disiplinlerarası öğretim ile ilgili öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında; öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımların sınırlılıkları konusunda öğrencilerin dikkatini dağıtması, zaman kaybı yaratması, sevilmeyen derslerle bağlantı kurulduğunda öğrencinin dersten soğuması, konuda kopmalar olması, ana derse geçişte sorunlar yaşanması gibi etkilere dikkat çektiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin de benzer kaygıları taşımakla birlikte, sınıfların kalabalık olmasını, malzeme yetersizliğini ve ölçme-değerlendirme konusunda zorluk yaşamalarını derslerinde disiplinlerarası eğitimi gerçekleştirmek için sınırlayıcı faktörler olarak belirttikleri görülmektedir. Çorlu (2014), öğretmenlerin ders içi uygulamalarının merkezi sınavlar yoluyla kontrol edilmesinin esnek bir öğrenme ortamının oluşmasını engellediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler, kendilerinin sınav bakışı hissettiklerini ve bunun disiplinlerarası yaklaşımları kullanması konusunda sınırlayıcı bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili olarak Edeer (2005), tek boyutlu eğitim anlayışının eğitimi kısırlaştırdığını, seçmeyi, karşılaştırmayı, çok boyutlu bakabilmeyi amaçlayan eğitim anlayışının yaratıcılığı beraberinde getirdiğini; öğrencilere zorunlu derslerin yanı sıra seçmeli derslerle esnek bir eğitim ortamının sunulmasının gerektiğini ve bu eğitim anlayışının da ancak alanında uzman bir kadroyla amacına ulaşabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmaları için sürekli kendilerini geliştirmeleri gereği disiplinlerarası yaklaşımların uygulanabilmesi bakımından da kaçınılmaz görünmektedir. Yıldırım (1996), disiplinlerarası öğretimin öğretmenler arasında oluşturduğu etkileşim ile ilgili olarak iş birliğinin artırılmasında, öğretmenlerin birbirlerinin alanlarının özelliklerini ve ihtiyaçlarını tanıyarak etkili bir öğrenme için nasıl iş birliği yapabileceklerini keşfetmelerinde, öğretmenlerin kendi uzmanlıklarındaki bilgi ve tecrübelerini birlikte öğretim yaptıkları derslerde etkili bir biçimde kullanma fırsatı yakalayabilmelerinde etkili olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla disiplinlerarası öğretim konusunda bilgilerinin artırılması ve merkezi ya da üniversiteler tarafından hazırlanan öğretim programlarının okullara gönderilerek kullanılmasının teşvik edilmesini önermiştir. Sarı ve Yazıcı (2019), fen bilimleri öğretmenlerinin problem çözen, üreten ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde disiplinler arası yaklaşımlarla önemli kazanımlar sağlanacağı konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını, ancak öğretmenlerin kendilerini disiplinlerarası eğitim konusunda yetersiz gördüklerini ve eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Disiplinlerarası yaklaşımların uygulanmasında daha planlı ve sistemli çalışmaların yapılması ve bu konuda öğretmen yeterliliklerinin artırılması için öğretmenlere hizmet öncesinde ve hizmet süresi içerisinde eğitim verilmesi gereği bu çalışmada da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Karakuş, Türkkkan ve Karakuş (2017) fen bilimleri öğretmenlerinin, derslerini en çok matematik, sosyal bilimler ve Türkçe dersleri ile ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler, fen bilimleri dersinde daha çok matematik, müzik, sosyal bilgiler, teknoloji tasarım ve bilişim teknolojileri dersleri ile bağlantı kurduklarını ifade etmişler ve sıklıkla fen bilimleri kazanımlarının günlük hayat ile bağlantısına vurgu yapmışlardır. Bu durumda disiplinlerarası yaklaşımların öğretmenler tarafından anlaşılmasında ve kullanılmasında öğretmenlerin eğitim durumu, ilgi alanları, diğer alanlardaki bilgi birikimi, genel kültür düzeyi, motivasyonu gibi farklı değişkenlerin etkili olabileceği söylenebilir.

Literatürde; disiplinlerarası yaklaşımla farklı bilgi ve becerilerin sentezlenerek problem çözenin sağlanmasının öğrencinin akademik başarısını artırdığına (Budak-Coşkun & Altun, 2012; Konukaldı, 2012; Özçelik & Semerci 2016; Tanrıverdi & Kılıç, 2019), kalıcı öğrenmenin sağlanması ve farklı düşüncelere açık hale gelmede etkili olduğuna (Ültay, Çilingir & Topkaya, 2019), bu yaklaşımı temel alan uygulamaların öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerilerine olumlu katkılar

sağladığına ve sürecin öğretmen rolünde de olumlu değişiklikler oluşturduğuna (Demirel, Tuncel, Demirhan & Demir, 2008; Konukaldı, 2012; Tanrıverdi & Kılıç, 2019) yönelik bulgular mevcuttur. Ayrıca Chan (2005), bütünlük müfredatta yer alan bütünsel öğrenme, öğrenci yaşamı, problem çözme becerilerinin gelişimi ve teknoloji-toplum yaklaşımı bileşenlerinin öğretmenler tarafından doğru bir şekilde algılandığını, entegre bir müfredatın uygulanmasının daha geniş ve daha iyi öğrenme çıktıları oluşturduğunu ifade etmiştir. Kander (2003), bütünlük bilim ve teknoloji eğitimi alanından mezun olan bireylerin gerçek dünya problemlerini yaratıcı bir şekilde çözebildiklerini, çeşitli disiplinlerden bireylerle etkili iletişim kurarak ekipler halinde üretken bir şekilde çalışabildiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımların öğrencilere kazandırdığı beceriler konusundaki görüşleri belirtilen çalışmalarla uyumludur.

Araştırmanın disiplinlerarası bir yaklaşım olan STEM ile ilgili kısmında; öğretmenlerin STEM hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, öğrencilerin 21. yy becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu düşündükleri, özellikle fizik konularının STEM'e daha uygun olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ancak STEM ile ilgili uygulamaların etkililiğinin artırılması için öğretmen bilgi ve yeterliliklerinin artırılması, uygun planlama, yeterli kaynak sağlanması, okulda uygun bir atmosfer oluşturulması gerekliliklerinin önemini vurguladıkları dikkat çekmektedir. Öğretmenler STEM uygulamalarının gerekliliklerine inandıkları halde, uygulama konusunda kendilerini yeterli görmediklerini veya yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada elde edilen bulgular da literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde STEM ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalarda da benzer şekilde öğretmenlerin STEM hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları (Eroğlu & Bektaş, 2016; Biçer, Uzoğlu & Bozdoğan, 2019), öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin ve bilimsel düşünme süreçlerinin gelişmesine katkı sağladığını düşündükleri (Eroğlu & Bektaş, 2016; Bakırcı & Kutlu, 2018) ifade edilmiştir. Öğretmenlerin STEM konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını (Bakırcı & Kutlu, 2018), derslerinde yaptıkları deney ve etkinliklerin STEM ile ne kadar ilişkili olduğu ve ne derece kalıcı öğrenmeyi sağladığı konusundaki farkındalıklarının yetersiz olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Çepni, 2017; Timur & İnançlı, 2018). STEM'in uygulanması ile ilgili olarak literatürde öğretmenlerin yeterli alan bilgisi, pedagojik bilgi ve mühendislik becerilerine sahip olmaları gerektiğine yer verilirken, sahip oldukları alan bilgisi konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri, bunun bir sonucu olarak da STEM uygulamaları yapmak konusunda çekingen davrandıkları belirtilmektedir (Özbilen, 2018; Yıldırım, 2018). Bu çalışmada ise öğretmenler disiplinlerarası eğitim uygulamaları için sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmiş olmalarına rağmen, STEM uygulamalarında alan bilgisi bakımından yetersizlik ile ilgili herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. STEM uygulamaları için öğretmenlere hizmet içi ve öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim verilmesi gerektiği bu çalışmada öğretmenler tarafından ifade edildiği gibi, Bakırcı ve Kutlu (2018) tarafından yapılan çalışmada da vurgulanmıştır. STEM uygulamaları için okulların yeterli araç-gereç ile donatılması gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bakırcı ve Kutlu (2018), Eroğlu ve Bektaş (2016) ve Özbilen (2018) de benzer şekilde STEM uygulamaları için okulda yeterli imkân ve malzemenin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmaya ait bulgular, yalnızca araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri ile sınırlıdır ancak incelenen çalışmalar da dikkate alındığında; nitelikli bir şekilde disiplinlerarası eğitimin gerçekleştirilmesinde, öğretmenlere disiplinlerarası yaklaşımları uygulamak konusunda destek sağlanması, eğitim ortamlarının ve programlarının disiplinlerarası eğitime olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi, belirtilen sınırlayıcı faktörlerin ortadan kaldırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre; disiplinlerarası eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesindeki önemli sorunlar, okulda öğretmenler arası iş birliğine ilişkin sistematik bir girişimin olmaması, süre ve materyal yetersizliği, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yaşadıkları zorluklar, sınıfların kalabalık olması, bağlantı kurulabilecek konuların farklı derslerde paralel olarak ilerlememesi olarak belirtilmiştir. Bu noktada; öğretmenler arası iş birliğinin artırılmasında okul yönetiminin daha sistematik bir koordinasyon sağlaması, okul içerisinde farklı alan öğretmenlerinin bir arada çalışabilecekleri proje konularının belirlenmesi ve öğrencilerin bu proje çalışmalarına katılması etkili olabilir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yaşanan zorluklar da bu koordinasyon içerisinde çözülebilir. Esnek bir eğitim ortamı sağlanarak, sınavların uygulanma süresinin düzenlenmesi yoluyla öğretmenlerin kazanımlar için kendi zaman çizelgelerini oluşturmalarına olanak sağlanabilir. Disiplinlerarası fen eğitimi yaklaşımı ile ilgili eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak bir portal oluşturulup iyi örneklerin paylaşılması ve bu uygulamaların teşvik edilmesi sağlanabilir, hizmet içi eğitim faaliyetleri ve atölye çalışmalarına yer



verilebilir. Kazanımlar çerçevesinde öğrenciler için ilgi ve ihtiyaç analizi yapıp yapılacak disiplinlerarası öğretim faaliyetlerinde bu konulara öncelik verilebilir. Öğretim programlarında her bir ünite disiplinlerarasılık bağlamında incelenip, yapılacak alternatif etkinlikler ve konuların ele alınacağı zaman bakımından paralellik sağlanmasına yönelik müfredat geliştirme çalışmaları yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Austin, W., Park, C. & Goble, E. (2008). From interdisciplinary to transdisciplinary research: A case study. *Qualitative Health Research*, 18(4), 557-564.
- Bakırcı, H. & Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389.
- Biçer, B.G., Uzoğlu, M. & Bozdoğan, A.E. (2019). Fen Bilimleri öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(12), 1-15.
- Budak-Coşkun, S. & Altun, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 91-122.
- Chan, M. (2005). Features of an integrated primary curriculum. Conference of "Redesigning Pedagogy: Research, Policy and Practice" Nanyang Technological University, Singapore. (Erişim Tarihi: 02/06/2021)
- Çepni, S. (2017). *Kuramdan Uygulamaya STEM+A+E Eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı, Ankara.
- Çorlu, S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. & Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 14-25.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Edeer, Ş. (2005). Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 78-84.
- Eroğlu, S. & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Grady, J.B. (1994). Interdisciplinary curriculum development. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373903.pdf> (Erişim Tarihi: 16/04/2021)
- Hamalosmanoğlu, M. & Güven, E. (2014). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı çevre eğitiminin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına ve davranışlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(4), 47-62.
- Helmane, I. & Briška, I. (2017). What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school? *Signum Temporis*; 9(1), 7-15.
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G. & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95-111.
- Jacobs, H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. Erişim adresi: <http://www.ascd.org/publications/books/61189156/chapters/The-Growing-Need-for-Interdisciplinary-Curriculum-Content.aspx> (Erişim tarihi: 17/04/2021)
- Kander, R. (2003). *A successful experiment in curriculum integration: Integrated Science and Technology at James Madison University*. 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference.
- Karakuş, M., Türkkın, B. & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 509-524.
- Kaya, H. & Böyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 27(1), 126-134.
- Kırkıç, K.A., Derin, G., & Aydın, E. (2018). *Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı olarak STEM*. (Ed. K.A Kırkıç. ve E. Aydın). Eğitim Yayınevi, Konya.
- Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(1), 55-66.

- Konukaldı, I. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, H. & Konukaldı, I. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 1-22.
- Mathison, S. & Freeman, M. (1998). The logic of interdisciplinary studies. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418434.pdf> . (Erişim tarihi: 18/04/2021)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). STEM Eğitimi Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, [http://yegitek.meb.gov.tr/stem\\_egitimi\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/stem_egitimi_raporu.pdf) (Erişim Tarihi: 25/12/2020)
- MEB (2018). Fen bilimleri öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miller, T.R, Baird, T.D., Littlefield, C.M., Kofinas, G., Chapin, F.S. & Redman, C.L. (2008). Epistemological pluralism: Reorganizing interdisciplinary research. *Ecology and Society*, 13 (2), 46.
- Özaydınlı-Tanrıverdi, B. & Kılıç, C. (2019). Disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri ve ders uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 301-330.
- Özbilen, A. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21.
- Özçelik, C. & Semerci, N. (2016). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin hacimleri konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 141-150.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskı). (Çev. M. Bütün, S. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pehlivan, K. & Uluyol, Ç. (2019). STEM ve eğitimde uygulama örneklerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 848-861.
- Pettus, A. (1994). Models for curriculum integration in high school. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389706.pdf> (Erişim Tarihi: 06/01/2021)
- Sarı, U. & Yazıcı, Y.Y. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen ve mühendislik uygulamaları hakkında görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 157-167.
- Seren, S. & Veli, E. (2018). 2005 yılı itibarıyla değişen fen bilimleri dersi öğretim programlarında STEM eğitime yer verilme düzeylerinin karşılaştırılması. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 24-47.
- Tanrıverdi, B. & Kılıç, C. (2019). Disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri ve ders uygulamaları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 301-330. doi:10.30964/aubfd.446969
- Timur, B. & İnançlı, E. (2018). Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-66.
- Ültay, E., Çilingir, S.K. & Topkara, İ. (2019). Fen bilimleri eğitiminde ilköğretim düzeyinde yapılmış disiplinlerarası çalışmaların içerik analizi. *Karadeniz 1. Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, 15-17 Mart 2019, Giresun*.
- Ürey, M. & Çepni, S. (2015). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının bazı fen ve teknoloji dersi kazanımları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 166-184.
- Windschitl, M. (2009). Cultivating 21st century skills in science learners: How systems of teacher preparation and professional development will have to evolve. *National Academies of Science Workshop on 21st Century Skills*. 1-40.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları (8. Baskı). 72-75.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, B. (2018). STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 42-53.

Yıldırım, H., & Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalar üzerine bir araştırma: Meta-sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 291-314. doi: 10.9779/pauefd.590319. (Erişim Tarihi: 28/12/2020)

## ANNELERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARININ OKURYAZARLIK GELİŞİMLERİNE YÖNELİK BİLGİ VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### INVESTIGATION OF MOTHERS' KNOWLEDGE AND PRACTICES ON THE LITERACY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Şaziye Seçkin Yılmaz<sup>2</sup>, Ahsen Erim<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine ilişkin bilgi ve uygulamaların incelenmiştir. Tarama yöntemi ile yürütülen çalışmaya 853 anne katılmıştır. Verilerin toplanmasında Anderson (1995) tarafından geliştirilen ve Austin (2017) tarafından uyarlanan Ebeveynlerin Okuma Yazma Öğrenmeye İlişkin Algıları (Parents' Perceptions of Literacy Learning) isimli anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Bulgular annelerin büyük bir çoğunluğunun okuma öğrenme ve yazma gelişimine ilişkin doğru bilgilere sahip olduklarını ancak okuma yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırıcı uygulamalarda yetersiz olduklarını göstermiştir. Annelerin okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyleri çocuklarının yaş ve cinsiyetlerine göre değişirken; eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, bilgi düzeylerinin de anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

**ABSTRACT:** In this study, the knowledge and practices of mothers who have children in the preschool period regarding their children's literacy development were examined. A total of 853 mothers participated in the study conducted with the screening method. The questionnaire named "Parents' Perceptions of Literacy Learning" developed by Anderson (1995) and adapted by Austin (2017) was used to collect the data. SPSS 22 program was used in the analysis of the data. The findings showed that the majority of mothers had accurate information about reading and writing development, but they were insufficient in practices that facilitated learning to read and write. While the knowledge levels of mothers on literacy did not change according to the age and gender of their children; it was observed that the knowledge levels of mothers with higher education levels was significantly higher. The findings were discussed in the light of the relevant literature.

**Anahtar sözcükler:** Erken okuryazarlık, ev okuryazarlık ortamı, okuryazarlık gelişimi.

**Keywords:** Early literacy, home literacy environment, literacy development.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Seçkin Yılmaz, Ş. ve Erim, A. (2023). Annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine yönelik bilgi ve uygulamalarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 160-173

#### **Cite this article as:**

Seçkin Yılmaz, Ş., & Erim, A. (2023). Investigation of mothers' knowledge and practices on the literacy development of preschool children. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 160-173

<sup>1</sup> Bu çalışma 5. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doçent Dr., Maltepe Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, saziyeseckinyilmaz@maltepe.edu.tr ORCID: 0000-0002-3191-6236

<sup>3</sup> Ar. Gör., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, ahsen.erim@sbu.edu.tr ORCID: 0000-0003-0488-9639

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Early literacy, one of the most important of these prerequisites, refers to the knowledge, skills and attitudes that children have before they start learning to read and write (Whitehurst ve Lonigan, 1998). This study aimed to examine the knowledge of mothers with children in the preschool period regarding their children's literacy development and their practices to develop early literacy skills. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of mothers' knowledge about reading development and learning to read?
2. What is the level of mothers' knowledge about writing development and learning to write?
3. What is the level of mothers' knowledge about activities that help children learn to read and write?
4. Do mothers' knowledge levels of activities that help children learn to read and write differ according to their children's gender and age groups, and mothers' educational status?
5. What are the practices that mothers do to support their children's early literacy skills?

### Method

A total of 853 mothers participated in this survey method study. The questionnaire named "Parents' Perceptions of Literacy Learning" developed by Anderson (1995) and adapted by Austin (2017) was used as a data collection tool. The frequency and percentages of the answers given to the questionnaire items were calculated, and then the correct answers of the participants were scored with "1" and the total scores obtained from the questionnaire were calculated. T Test and One-way analysis of variance were used to examine whether the total scores of the participants differed according to the mothers' education level and gender and age of their children. Also, the answers given to the one open ended question were collected under categories and analyzed and the percentages of the categories were calculated.

### Findings

When the participants' information about their children's reading development and learning to read was analyzed, it was seen that the majority of the participants knew that encouraging their children to read (87.5%) and reading activities based on repetitive narration (94.5%) were important for literacy development. However, important information gaps were also identified in this section. For example, very few of the participants (14.1%) knew that "Children first learn to read the letters and sounds of the alphabet, then the words, then the sentences, and finally the stories and books." is not a correct statement. Similarly, very few of the participants (32.1%) knew that teaching how to read words using cards on which a single word is written is not an appropriate and useful method for teaching reading.

When mothers' perceptions of writing development and learning to write are examined, the majority of the participants (83.7%) knew that learning to read and write follows a gradual development. On the other hand, participants' rate of correct answers to the statemants that 'Children must fully learn the characters related to writing and the letters of the alphabet before they can experience writing (23.2%) and "It is important for children to know the symbols, letters of the alphabet and sounds in the preschool period before they learn to write." were low.

It was observed that the correct response rates of the participants were high in the items related to the activities that assisted literacy development. The vast majority of the participants (95.7%) knew that school does not have all the responsibility for children's learning to read and write. On the other hand, in the open-ended question item in which the participants were asked to write down the practices they most frequently used to support their children's literacy development, it was seen that the practices of the participants were insufficient. For example, less than half of the participants (43.1%) stated that they read books to their children, while 18.6% stated that they thought it was too early to do anything. When

these results are considered together, it can be said that although the participants know the activities that help their children's literacy development, they can not reflect them in their practices.

In this study, while the scores of the participants did not differ according to the gender and age of their children, the scores differed according to mothers' educational status. According to this, it was observed that the knowledge levels of mothers with higher education levels was significantly higher.

## **Discussion and Conclusion**

As a result, in the present study, it was observed that mothers had incomplete information about reading and writing development. Although the correct response rates of mothers are high in activities that support literacy, it can be said that they are insufficient in practices that facilitate learning to read and write. In the literature, it is stated that starting school behind their peers in terms of early literacy and language skills is a risk factor for a child's reading success unless they receive intervention (Francis ve ark., 1996). In this respect, it can be said that increasing the knowledge and awareness levels of mothers on early literacy can be considered as a protective factor that can reduce the risk of children having reading difficulties during school years. For this reason, it is recommended that experts who have a role and responsibility in early literacy intervention provide counseling services to families on early literacy skills.

In addition, websites that offer information and activity suggestions for families to support their children's early literacy skills can be established. Posters and brochures emphasizing the importance of early literacy skills can be placed in places such as shopping malls, toy stores and stationery stores that families frequently visit. In addition, it is foreseen that awareness on the subject can be raised through seminars to be organized for families.

## **GİRİŞ**

İlkokulun en önemli kazanımlarından olan okuryazarlık becerileri, ilerleyen okul yıllarındaki akademik başarı için en önemli koşullardandır. Okuryazarlık, okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde iletişim amacı ile kullanılması olarak tanımlanabilir. Okuma yazma becerileri her ne kadar formal bir şekilde ilkokula başlama ile öğretilse de okul öncesi dönemde gelişen ve çocukları okuryazarlığa hazırlayan önemli ön koşullar bulunmaktadır. Bu ön koşullardan en önemlilerinden birisi olan erken okuryazarlık, çocukların okuma-yazma öğrenmeye başlamadan önce okuryazarlığa ilişkin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık çocukların ilk sözcüklerini söyledikleri dönemden okul öncesi döneme kadar uzanan, süreklilik gösteren gelişimsel bir süreçtir (Mendive, Lissi, Bakeman ve Reyes, 2017).

### **Erken Okuryazarlığın Bileşenleri ve Okuma Yazmaya Etkileri**

Erken okuryazarlık becerileri okumanın boyutlarına etkilerine göre ikiye ayrılabilir. Bilindiği gibi okuma, yazılı metindeki sözcüklerin çözümlenmesini ve anlamlandırılmasını içeren bir beceridir. Erken okuryazarlığın, okumanın çözümlenme boyutu ile daha ilişkili olan (başka bir deyişle kodla ilişkili) bileşenleri fonolojik işleme, harf bilgisi ve yazı farkındalığıdır. Fonolojik işleme; fonolojik farkındalık, isimlendirme hızı ve fonolojik kısa süreli belleği içerir. Fonolojik işleme bireyin konuşma ve yazı dilini işlemek için dildeki sesleri kullanmasıdır ve fonolojik farkındalık, isimlendirme hızı ve fonolojik kısa süreli belleği kapsar (Wagner ve Torgesen, 1987). Fonolojik farkındalık, sözcüklerin anlamlarından bağımsız olarak, konuşma dilindeki sözcüklerde bulunan sesleri algılama, değiştirme ve analiz etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Morrow, 2014). Aşına olunan ve görsel olarak sunulan nesne, renk ve sembollerin isimlendirme hızı ile değerlendirilen fonolojik geri getirme, fonolojik bilginin işleme ve sesletilme hızını ifade etmektedir (Georgiou, Parrila, Cui ve Papadopoulos, 2013). Fonolojik kısa süreli bellek ise fonolojik bilginin geçici bir süre için kısa süreli bellekte tutulmasıdır (Wagner ve Torgesen, 1987). Okul öncesi dönemde sahip olunan fonolojik işleme becerilerinin sözcük okuma becerilerini yordadığını (Powell ve Atkinson, 2021) ve okul dönemindeki çocuklarda ise mevcut sözcük okuma performansı ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Seçkin Yılmaz ve Büyükçakmak, 2020; Sürgen, 2019). Erken okuryazarlığın okumanın

çözümleme boyutu ile ilişkili olan diğer bir bileşeni harf bilgisidir. Harf bilgisi ise yazı dilinde bulunan harfleri ve bu harflerin seslerine ilişkin bilgisidir (Morrow, 2014). Boylamsal araştırmalarda fonolojik farkındalık gibi harf bilgisinin de sözcük okumayı yordadığı görülmüştür (Peng ve ark., 2019; Snel, Aarnoutse, Terwel, Leeuwe ve Veld, 2016). Diğer bir erken okuryazarlık becerisi olan yazı farkındalığı ise yazıya ve yazılı materyallere ilişkin bilgiyi (ör. çocuğun yazının konuşma dilindeki sözcükleri temsil ettiğinin ve soldan-sağa, yukarıdan-aşağıya okunduğunun farkında olması gibi) ifade etmektedir (Justice, Chen, Tambyraja ve Logan, 2018). Okul öncesi dönemde yazı farkındalığı gelişmiş olan çocukların okul döneminde okuma yazmayı daha hızlı öğrendikleri belirtilmektedir (Bayraktar, 2018).

Erken okuryazarlığın okumanın anlama boyutu ile ilişkili olan bileşeni ise sözel dildir. Sözel dil, sözcük bilgisi ve dilbilgisini (söz dizimi ve biçimbirim bilgisi) içermektedir. Sözcük dağarcığı ve dilbilgisi gelişmiş olan, dinlediğini daha iyi anlayan, öykü anlatma ve anlama becerileri gelişmiş olan çocukların okul yıllarında da okuduklarını daha iyi anladıklarını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Reading Research Consortium ve Chiy, 2018; Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese, 2018).

Erken okuryazarlık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma olmasına rağmen erken okuryazarlık ve yazma becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Oldukça karmaşık ve zor bir beceri olan yazma; sesleri temsil eden harflerin doğru, okunaklı ve akıcı bir şekilde yazılmasını ve bu şekilde duygu, düşünce, istek ve deneyimlerin yazı yoluyla iletilmesini içerir (Seçkin Yılmaz, 2021). Bunun yanında etkileşimli dinamik okuryazarlık modeli, okuma ve yazmanın birbirinden ayrı bir şekilde değil birlikte geliştiğini, birbirini etkilediğini ve pekiştirdiğini belirtmektedir (Kim, 2020). Yine ilkokul çocuklarında okuma ve yazma güçlüklerinin birlikte görülme oranı da yüksektir (Katusic, Colligan, Weaver ve Barbaresi, 2009). Bu nedenle erken okuryazarlık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin bilinmesi okuma güçlüğü kadar, yazma güçlüğü için risk grubunda olan çocukların belirlenmesi ve erken müdahale alması için önemlidir. Erken okuryazarlık becerilerinden harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığının harfleme (yazma sırasında sözcüklerde bulunan sesleri temsil eden harfleri doğru bir şekilde yazma) becerisi üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Puranik, Lonigan ve Kim, 2011). Yazmanın diğer bir bileşeni olan yazılı ifade ise erken okuryazarlık becerilerinden sözcük bilgisi, dinlediğini anlama ve sözel dil becerilerinden etkilenmektedir (Berninger ve Abbott, 2010; Parkin, Frisby ve Wang, 2020).

Erken okuryazarlık becerileri ve dil becerilerinde akranlarından geri olarak okula başlayan çocukların, müdahale almadıkça, akranlarını yakalamalarının oldukça güç olduğu ve bu çocukların okuma yazma başarısı için yüksek risk taşıdıkları belirtilmektedir (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996). Buna karşın erken okuryazarlık becerileri geliştirilebilir becerilerdir; çocuğun -özellikle- evindeki öğrenme ortamından ve deneyimlerinden etkilenmektedir (Ergül ve ark., 2019).

## **Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ve Erken Okuryazarlıkta Ebeveynlerin Rolü**

Ev erken okuryazarlık ortamı, ev ortamının okuryazarlıkla ilgili etkinlik ve materyaller bakımından zengin olması ve çocuğun okuryazarlık becerilerini desteklemesi ile ilgilidir (Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner ve Buhl, 2018). Ev erken okuryazarlık ortamı; a) çocuğun ebeveynleriyle olan okuryazarlıkla ilgili etkileşimlerini, b) evde bulunan okuryazarlıkla ilgili kaynakları, c) ebeveynlerin okuryazarlığa ilişkin bilgi ve tutumlarını içermektedir (Puglisi, Hulme, Hamilton ve Snowling, 2017).

Ebeveynler çocukları ile formal ve informal biçimde okuryazarlık etkileşimlerine girebilmektedirler. Formal okuryazarlık etkileşimlerinde, yetişkinler okuma yazma ile ilgili becerileri (harflerin isimlerini ve seslerini öğretme, adını yazmayı öğretme gibi) doğrudan öğretirler. İnfomal okuryazarlık etkileşimleri ise yetişkinlerin çocukları ile paylaşımlı kitap okumalarını ve çocuklarının dikkatlerini çevresel yazılara (cadde isimlerinin yazılı olduğu tabelalar, yiyecek paketlerinde yazan markalar, okulunun isminin yazılışı gibi) çekmelerini içermektedir (Martini ve Senechal, 2012). Formal okuryazarlık etkileşimlerinde hedeflenen beceriler okul yıllarında sözcük çözümlemeyi (Manolitsis, Georgiou ve Tziraki, 2013), informal okuma etkileşimlerinin geliştirdiği sözcük bilgisi, dilbilgisi, dinlediğini anlama gibi becerileri ise okul yıllarındaki okuduğunu anlamayı yordamaktadır (Reading Research Consortium ve Chiy, 2018; Suggate ve ark., 2018).

Diğer bir ev erken okuryazarlık bileşeni olan okuryazarlıkla ilgili kaynaklar ev ortamının okuryazarlıkla ilgili materyaller bakımından zengin olması ve kitaplara erişim ile ilişkilidir. Ev

ortamının okuryazarlıkla ilgili materyaller bakımından zenginliğini belirleyen en önemli faktör evdeki kitap sayısı ve çocuğun ebeveynleri ile kitap okumaya başlama yaşdır. Evinde kitap sayısı fazla olan, okumaya daha erken maruz kalan ve daha fazla paylaşımlı okuma fırsatına sahip olan çocuklar, dil ve erken okuryazarlık becerilerini daha fazla geliştirirler (van Bergen, Zuijen, Bishop ve Jong, 2017; Liu, Georgiu ve Manolitsis, 2018; Myrtil, Justice ve Jiang, 2019). Ayrıca ebeveynleri ile birlikte daha sık kütüphane ziyareti yapan ve kitapları inceleyen çocukların da dil ve erken okuryazarlık becerileri bakımından daha avantajlı olduğu belirtilmektedir (Sénéchal ve Lefevre, 2002).

Ebeveynlerin okuryazarlığa ilişkin alışkanlık, bilgi ve tutumları ev erken okuryazarlık ortamını etkileyen ve şekillendiren en önemli değişkenlerdendir. Kendisi okumaya karşı olumlu tutum geliştiren ve okuma alışkanlığı olan ebeveynler çocuklarına olumlu model olmakta, okuryazarlık bakımından zengin bir ortam sunmakta ve çocukları ile daha fazla okuryazarlık etkileşimine girmektedirler. Bu durumlar da çocukların dil ve okuryazarlık becerilerine olumlu etkiler yapmaktadır (Weigel, Martin ve Bennett, 2005). Ebeveynlerin çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık ortamlarını etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Araştırmalar eğitim ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarıyla erken okuryazarlık etkinliklerine daha erken dönemlerde başladıklarını (Hemmerechts, Agirdag ve Kavadias, 2017) ve çocuklarına daha zengin ve nitelikli ev erken okuryazarlık ortamları sunduklarını (Myrtil ve ark., 2019) göstermektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin önemi ve ebeveynlerin erken okuryazarlık konusundaki eğitim, bilgi düzeyi ve uygulamalarının erken okuryazarlığa etkilerinden hareketle, bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine ilişkin bilgilerinin ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Annelerin okuma gelişimine ve okuma öğrenmeye ilişkin bilgileri ne düzeydedir?

1. Annelerin yazma gelişimine ve yazma öğrenmeye ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
2. Annelerin çocukların okuma yazma öğrenmelerine yardımcı etkinliklere ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
3. Annelerin çocukların okuma yazma öğrenmelerine yardımcı etkinliklere ilişkin bilgi düzeyleri çocuklarının cinsiyetleri ve yaş grupları ile kendi eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Annelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalar nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine ilişkin bilgilerinin ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarının incelendiği bu çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Bu modelde var olan bir durum olduğu şekliye betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2010).

### Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını 6-72 ay arasında tipik gelişim gösteren çocuğu olan 853 anne oluşturmaktadır. Katılımcı özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.



Tablo 1.

*Katılımcıların özellikleri*

Değişken	Sıklık (n)	Yüzde
<b>Çocuğunun cinsiyeti</b>		
Kız	411	48.2
Erkek	442	51.8
<b>Çocuğunun yaşı</b>		
6-12 ay	21	2.5
12-24 ay	85	9.9
24-36 ay	198	13.3
36-48 ay	251	29.4
48-60 ay	176	20.6
60-72 ay	122	14.3
<b>Anne eğitim düzeyi</b>		
İlköğretim	60	7.0
Lise	140	16.4
Ön Lisans-Lisans	555	65.1
Lisansüstü	98	11.5
Toplam	853	100

**Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanmasında Anderson (1995) tarafından geliştirilen ve Austin (2017) tarafından uyarlanan “Ebeveynlerin Okuma Yazma Öğrenmeye İlişkin Algıları (Parents’ Perceptions of Literacy Learning)” isimli anket kullanılmıştır. Ankette okuma öğrenme (7), erken yazma becerileri (8), okuma yazma öğrenmeye yardımcı etkinlikler (4) ve bunların dışında okuma yazma ile ilgili 4 madde daha olmak üzere toplam 23 madde bulunmaktadır.

Anket önce araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Türkçe’ye çevrilmiştir. Sonra araştırmacılar bir araya gelerek çeviri ve orijinal anketi tekrar inceleyip uzlaşarak çeviriye son halini vermişlerdir. Ayrıca ankete “Çocuğunuzun okuryazarlık gelişimini desteklemek için en sık yaptığımız uygulama nedir?” açık uçlu sorusu eklenmiştir. Anketin son hali dil ve konuşma terapisi ve özel eğitim alanlarında çalışan iki öğretim üyesine gönderilerek görüş alınmıştır. Sonrasında anket çevrimiçi hale getirilerek sosyal medyada bulunan anne destek grupları aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Anketi toplam 925 anne doldurmuş ancak çocuğunun yaşı 6-72 ay arasında olmayan 72 anneden elde edilen veriler analizlere dâhil edilmemiştir.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Anket maddelerine verilen yanıtların sıklık ve yüzdeleri hesaplanmış sonrasında katılımcıların doğru yanıtları “1” ile puanlanarak anketten alınan toplam puanlar hesaplanmıştır. Katılımcıların toplam puanlarının eğitim düzeyi, çocuklarının cinsiyet ve yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı T Testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak incelenmiştir. Ayrıca “Çocuğunuzun okuma yazma öğrenmesini kolaylaştırmak için en sık yaptığımız uygulama nedir?” sorusuna verilen yanıtlar kategoriler altında toplanarak analiz edilmiş ve kategorilerin yüzdeleri hesaplanmıştır.

**Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu’ndan, 30/07/2020 tarihli, 61351342/2020-356 sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde bulgular, ankette bulunan kategorilere göre incelenerek sunulmuştur.

### Annelerin Okumayı Öğrenmeye İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Çalışmaya katılan annelerin, çocuklarının okuma gelişimine ve okuma öğrenmeye yönelik maddelere verdikleri yanıtların sıklık ve yüzdeleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

*Okuma gelişimi ve okuma öğrenmeye ilişkin maddelere verilen yanıtlar*

İfade	Yanıtlar (n / %)		
	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Çocuklar önce alfabedeki harfleri ve seslerini, sonra sözcükleri, sonrasında cümleleri ve son olarak hikâye ve kitapları okumayı öğrenirler.*	684 80.2	120 14.1	49 5.7
Çocuklara, okul öncesi dönemde, üzerinde tek bir sözcüğün yazılı olduğu kartları kullanarak sözcük okumayı öğretmek okuma öğretmek için uygun ve kullanışlı bir yöntemdir.*	386 45.3	274 32.1	193 22.6
Okul öncesi dönemde sevdikleri bir kitabı (aynı kitap) defalarca yetişkinden dinlemeleri çocuklar için yararlıdır.	605 70.9	110 12.9	138 16.2
Okul öncesi dönemde yetişkinler kitap okuma sırasında çocukları da kitap okumaya katılmaları için cesaretlendirmelidir.	746 87.5	71 8.3	36 4.2
Okul öncesi dönemde okuma sırasında bir sözcüğü okurken sözcüğün yazılışına da çocuklara göstermek iyi bir uygulamadır.	287 33.6	371 43.5	195 22.9
Okul öncesi dönemde, kitap okuduktan sonra okunulan kitapla ilgili konuşmak çocukların okuma öğrenmelerine yardımcı olur.	660 77.4	126 14.8	67 7.9
Okul öncesi dönemde çocukların daha önce okunulan kitapların resimlerine bakarak kitabı tekrar anlatmalarını istemek iyi bir uygulamadır.	806 94.5	9 1.1	38 4.5

\*Doğru yanıtı “hayır” seçeneği olan maddeler

Tablo 2 incelendiğinde annelerin çoğunluğunun doğru bilgi sahibi oldukları birinci maddenin “Okul öncesi dönemde çocukların daha önce okunulan kitapların resimlerine bakarak kitabı tekrar anlatmalarını istemek iyi bir uygulamadır.”, ikinci maddenin ise “Okul öncesi dönemde yetişkinler kitap okuma sırasında çocukları da kitap okumaya katılmaları için cesaretlendirmelidir.” olduğu görülmektedir. Annelerin çoğunluğunun yanlış bilgi sahibi oldukları birinci madde “Çocuklar önce alfabedeki harfleri ve seslerini, sonra sözcükleri, sonrasında cümleleri ve son olarak hikâye ve kitapları okumayı öğrenirler.”, ikinci madde ise “Çocuklara, okul öncesi dönemde, üzerinde tek bir sözcüğün yazılı olduğu kartları kullanarak sözcük okumayı öğretmek okuma öğretmek için uygun ve kullanışlı bir yöntemdir.” olmuştur.

### Annelerin Erken Yazma Becerilerine İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Çalışmaya katılan annelerin, çocuklarının yazma gelişimine ve yazma öğrenmeye yönelik maddelere verdikleri yanıtların sıklık ve yüzdeleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.

*Yazma gelişimi ve yazma öğrenmeye ilişkin maddelere verilen yanıtlar*

İfade	Yanıtlar (n / %)		
	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Çocukların, yazmayı öğrenmeden önce okul öncesi dönemde, yazı ile ilgili sembolleri, alfabedeki harfleri ve sesleri bilmeleri önemlidir.	412 48.3	312 36.6	129 15.1
Çocuklar yazı yazmayı (not, liste, mesaj, öykü yazma) deneyimlemeden önce yazı ile ilgili karakterleri ve alfabedeki harfleri tam olarak öğrenmelidir.*	510 59.8	198 23.2	145 17.0
Çocuklar yazı yazmayı öğrenirken başlangıçta yalnızca kolay sözcükler ve çok kısa cümleler yazdırılmalıdır.	692 81.1	39 4.6	122 14.3
Çocukların ilk karalama ve çizimleri aslında yazı olarak kabul edilir.	456 53.5	138 16.2	259 30.4
Çocuklar henüz okumayı öğrenmeden önce yazı (not, öykü, resimleri için nesne resimlerini, listeler) yazmaya başlayabilir.	437 51.2	196 23.0	220 25.8
Okuma yazmayı öğrenmek konuşmayı öğrenmeye benzer; çünkü bu beceriler aşamalı olarak gelişir ve farklı yaşlarda başlar.	714 83.7	54 6.3	85 10.0
Okul öncesi dönemde çocuklara kitap okumak ve çocuklarla okuma yapmak yazmayı öğrenmelerine yardımcı olur.	616 72.2	105 12.3	132 15.5
Çocuklar okulöncesi eğitimde veya kreşlerde, ilkokula başlamadan önce okuma yazma öğrenebilirler.	500 58.6	254 29.8	99 11.6

\*Doğru yanıtı “hayır” seçeneği olan maddeler

Tablo 3 incelendiğinde annelerin çoğunluğunun doğru bilgi sahibi oldukları birinci maddenin “Okuma yazmayı öğrenmek konuşmayı öğrenmeye benzer; çünkü bu beceriler aşamalı olarak gelişir ve farklı yaşlarda başlar.”, ikinci maddenin ise “Çocuklar yazı yazmayı öğrenirken başlangıçta yalnızca kolay sözcükler ve çok kısa cümleler yazdırılmalıdır.” olduğu görülmektedir. Annelerin çoğunluğunun yanlış bilgi sahibi oldukları birinci madde “Çocuklar yazı yazmayı (not, liste, mesaj, öykü yazma) deneyimlemeden önce yazı ile ilgili karakterleri ve alfabedeki harfleri tam olarak öğrenmelidir.” ikinci madde ise “Çocukların, yazmayı öğrenmeden önce okul öncesi dönemde, yazı ile ilgili sembolleri, alfabedeki harfleri ve sesleri bilmeleri önemlidir.” olmuştur.

### **Annelerin Okuma Yazma Öğrenmeye Yardımcı Etkinliklere İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi**

Çalışmaya katılan annelerin okuma yazmaya yardımcı etkinliklere yönelik maddelere verdikleri yanıtların sıklık ve yüzdeleri Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.

*Okuma yazmaya yardımcı etkinliklere ilişkin maddelere verilen yanıtlar*

İfade	Yanıtlar (n / %)		
	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Çocuklarla gördükleri ve duydukları şeyler hakkında konuşmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur	589 69.1	139 16.3	125 14.7
Çocuklara topluluk halinde yapılan gezilerde (örneğin anasınıfı ile yapılan müze gezisi gibi) etrafta görülen şeyler hakkında konuşmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.	511 59.9	185 21.7	157 18.4
Okul öncesi dönemdeki çocuklarla alışveriş listesi yapmak veya/yapar gibi yapmak ve listedekileri markette bulmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.	625 73.3	109 12.8	119 14.0
Okul öncesi dönemdeki çocuklara okuma yapmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.	673 78.9	91 10.7	89 10.4

Tablo 4 incelendiğinde annelerin çoğunun, okuma yazmaya yardımcı etkinliklere ilişkin maddelere doğru yanıtlar verdikleri; en yüksek doğrulukla yanıtlanan ilk iki maddenin sırası ile “Okul öncesi dönemdeki çocuklara okuma yapmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.” ve “Okul öncesi dönemdeki çocuklarla alışveriş listesi yapmak veya/yapar gibi yapmak ve listedekileri markette bulmak okuma yazma öğrenmelerinde yardımcı olur.” olduğu görülmektedir.

### **Annelerin Okuma Yazma Öğrenme İle İlgili Diğer Anket Maddelerindeki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi**

Annelerin ankette bulunun okuma yazma öğrenme ile ilgili diğer maddelere verdikleri yanıtların sıklık ve yüzdeleri Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

#### *Diğer anket maddelerine verilen yanıtlar*

Diğer Görüşler İfade	Yanıtlar (n / %)		
	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Çocukların okuma yazma öğrenmesinde tüm sorumluluk okula aittir.*	28 3.3	816 95.7	9 1.1
Çocukların anne babalarını okurken ve yazarken görmeleri önemlidir.	828 97.1	8 .9	17 2.0
Çocuklar belli bir yaşa geldikten sonra okuma yazma öğrenmelidir.	622 72.9	158 18.5	73 8.6
Çocuklar oyun oynayarak okuma yazma öğrenebilirler.	713 83.6	73 8.6	67 7.9

\*Doğru yanıtı “hayır” seçeneği olan maddeler

Tablo 5 incelendiğinde annelerin çoğunun, diğer anket maddelerine doğru yanıtlar verdikleri; en yüksek doğrulukla yanıtlanan ilk iki maddenin sırası ile “Çocukların anne babalarını okurken ve yazarken görmeleri önemlidir.” ve “Çocukların okuma yazma öğrenmesinde tüm sorumluluk okula aittir.” olduğu görülmektedir.

### **Annelerin Okuryazarlık Gelişimine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Çocuklarının Yaş ve Cinsiyetlerine ve Kendi Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi**

Katılımcı annelerin anket sorularına verdikleri doğru yanıtlar “1” puan ile kodlanarak anketten alınan toplam puanlar hesaplanmış ve hesaplanan puanlar katılımcıların çocuklarının cinsiyetleri ve yaş grupları ile kendi eğitim durumlarına göre incelenmiştir. Katılımcıların puanları çocuklarının cinsiyet ve yaşlarına göre farklılık göstermezken, kendi eğitim durumlarına göre farklılık göstermiştir. Tablo 6’da annelerin eğitim durumlarına göre bilgi puanlarının betimsel istatistikleri sunulmaktadır.

Tablo 6.

#### *Okuryazarlık gelişimine ilişkin bilgi düzeyinin eğitim durumlarına göre incelenmesi*

Gruplar	n	Ort.	SS
İlköğretim	60	13.90	2.47
Lise	140	13.50	3.39
Ön Lisans ve Lisans	555	14.63	3.30
Lisansüstü	98	15.17	3.12
Toplam	853	14.46	3.28

Tablo 6 incelendiğinde ön lisans ve lisans mezunu annelerin ilköğretim ve lise mezunu annelere göre, lisansüstü mezunu annelerin ise ön lisans ve lisans mezunu annelere göre anketten daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlılığının incelenmesi amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7.

*Gruplar arasındaki bilgi puanı farklılıklarının incelenmesi*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	213.362	3	71.121	6.736	.000*	İlköğretim<Lisansüstü
Gruplar içi	8964.649	849	10.559			Lise<Lisansüstü
Toplam	9178.012	852				Lise<Ön Lisans ve Lisans

\* $p < .05$ 

Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlılığı incelendiğinde ön lisans ve lisans mezunu annelerin lise mezunu; lisansüstü mezunu annelerin ise ilköğretim ve lise mezunu annelere göre okuma yazma öğrenmelerine ilişkin bilgi düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Annelerin Okuryazarlık Gelişimini Desteklemek İçin Yaptıkları Uygulamalar**

Ankete eklenen “Çocuğunuzun okuryazarlık gelişimini desteklemek için en sık yaptığınız uygulama nedir?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilerek kategorileştirilmiştir. Tablo 8’de bu kategorilere giren yanıtların sıklık ve yüzdeleri gösterilmektedir.

Tablo 8.

*Okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi için en sık yapılan uygulamalar*

Uygulama	Sıklık ve Yüzde
Kitap okuyorum.	368 (%43.1)
Herhangi bir uygulama yapmak için erken olduğunu düşünüyorum.	159 (%18.6)
Harfleri ve sesleri öğretiyorum.	84 (%9.8)
Kâğıt-kalem etkinlikleri (şekil çizme, karalama yapma, resim çizme, kalem tutmayı öğretme vb.) yapıyoruz.	75 (%8.8)
Resimli kartlarla çalışıyoruz.	31 (%3.6)
İnce motor becerilerini geliştirici etkinlikler (hamurla oynama, kumla oynama, parmak kaslarını geliştirme) yapıyoruz.	18 (%2.1)
Çevresindeki yazıları (market, metro, okul adını okuma) öğretiyorum.	12 (%1.4)
Rakam okuma yazma çalışmaları yapıyoruz.	5 (%0.6)
Ses farkındalığını geliştirme çalışmaları (aynı sesle başlayan sözcükleri bulma gibi) yapıyorum.	5 (%0.6)
Kelime oyunları (tombala, kutu oyunları gibi.) oynuyoruz.	5 (%0.6)
Ne yapmam gerektiğini bilmiyorum.	3 (%0.4)
Diğerleri (tablet, nasihat verme, yapabileceklerine cesaretlendirme vb.)	88 (%10.3)

Tablo 8 incelendiğinde çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için annelerin önemli bir kısmının kitap okuduğu, onları okuryazarlık becerilerini desteklemek için erken olduğunu düşünen annelerin takip ettiği görülmektedir.

**TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine yönelik bilgi ve uygulamalarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde ele alınmış hem araştırma hem de uygulama alanına yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Alanyazında erken dönemden itibaren paylaşımlı kitap okuma (Bergen ve ark., 2016; Liu ve ark., 2018; Myrtil ve ark., 2019) ve ebeveynleri tarafından kütüphaneler aracılığıyla kitapları inceleme fırsatlarına sahip çocukların (Sénéchal ve Lefevre, 2002), dil ve erken okuryazarlık becerileri açısından daha avantajlı olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların çocuklarının okuma gelişimleri ve okuma öğrenmelerine ilişkin bilgileri analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kitap okuma için çocuklarını cesaretlendirmelerinin (%87.5) ve tekrarlı anlatıma dayalı kitap okuma etkinliklerinin (%94.5) okuryazarlık gelişimi için önemli olduğunu bildikleri görülmüştür. Ne var ki bu

bölümde, önemli bilgi eksiklikleri de saptanmıştır. Örneğin, katılımcıların çok az bir kısmı (%14.1), “Çocuklar önce alfabe harfleri ve seslerini, sonra sözcükleri, sonrasında cümleleri ve son olarak hikâye ve kitapları okumayı öğrenirler.” ifadesinin yanlış olduğunu bilmektedir. Çünkü alanyazında fonolojik farkındalık becerilerinin daha büyük parçalardan daha küçük parçalara doğru bir gelişim izlediği görülmektedir (Anthony vd., 2003; Treiman ve Zukowski, 1991).

Benzer biçimde katılımcıların çok az bir kısmı (%32.1), okul öncesi dönemde, üzerinde tek bir sözcüğün yazılı olduğu kartları kullanarak sözcük okumayı öğretmenin, okuma öğretmek için uygun ve kullanışlı bir yöntem olmadığını bilmektedir. Bu bulgu, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık gelişimlerine ilişkin algılarının incelendiği bir başka çalışma ile de tutarlılık göstermektedir. Söz konusu çalışmada, ebeveynlere çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini destekleyici etkinlikleri çeşitlendirebilmeleri konusunda danışmanlık hizmeti verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Austin, 2017). Mevcut çalışmanın sonuçları göz önüne alınınca benzer öneriler, bu çalışma için de verilebilir.

Annelerin yazma gelişimi ve yazma öğrenmeye ilişkin algıları incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu (%83.7), okuma yazma öğrenmenin aşamalı bir gelişim izlediğini bilmektedir. Öte yandan, “Çocuklar yazı yazmayı (not, liste, mesaj, öykü yazma) deneyimlemeden önce yazı ile ilgili karakterleri ve alfabe harfleri tam olarak öğrenmelidir.” yanlış ifadesine (%23.2) ve “Çocukların, yazmayı öğrenmeden önce okul öncesi dönemde, yazı ile ilgili sembollerini, alfabe harfleri ve sesleri bilmeleri önemlidir.” maddesine (%48.3) verilen doğru yanıt oranlarının düşük olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara paralel biçimde, Türkiye’de yürütülen ve anne-babaların okuma-yazma sürecine hazırlık konusundaki görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada da ailelerin okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin önemini bildikleri görülmüştür. Ancak ebeveynlerin, fonolojik farkındalık ve yazma becerilerine ilişkin etkinlikleri çok tercih etmedikleri bulunmuştur. Çünkü Türkiye’de çocuklar, birinci sınıfa başladıklarında okuma-yazma etkinlikleri ile tanışmaktadırlar ve daha öncesinde ailelerin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini desteklemelerine gerek olmadığı konusunda yaygın bir yanlış inanış bulunmaktadır. Öyle ki öğretmenler, okul öncesi dönemde çocukların harf bilgisi ve yazma etkinliklerinin desteklenmesini tavsiye etmeyebilmektedirler (Altunışık, 2010). Bunlarla birlikte, okul öncesi dönemde yazı farkındalığı gelişmiş olan çocukların okul yıllarında, okuma yazmayı daha hızlı öğrendikleri (Bayraktar, 2018) göz önüne alınınca çalışmaya katılan annelerin bu alandaki bilgi eksikliklerinin, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Görüşme tarzındaki nitel çalışmalar ile katılımcıların bu konudaki olası endişe ve düşüncelerinin daha doğru olarak anlaşılabilmesi düşünülmektedir.

Katılımcıların okuma yazmaya yardımcı etkinliklere ilişkin maddelerde doğru yanıt oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%95.7), çocukların okuma yazma öğrenmesinde tüm sorumluluğun okula ait olmadığını bilmektedir. Öte yandan katılımcılardan, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için en sık yaptıkları uygulamaları yazmalarının istendiği açık uçlu soru maddesinde ise katılımcıların uygulamalarının yetersiz olduğu görülmüştür. Örneğin katılımcıların yarısından az bir kısmı (%43.1) çocuklarına kitap okuduklarını belirtirken %18.6’sı herhangi bir uygulama yapmak için erken olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar birlikte düşünüldüğünde katılımcıların, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine yardımcı etkinlikleri bilseler de uygulamalarına yansıtamadıkları söylenebilir.

Alanyazında annelerin, çocuklarının erken okuryazarlık gelişimlerine yönelik bilgi ve uygulamalarının çeşitli değişkenlerden (ör. annenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey) etkilenebileceği belirtilmektedir (Altunışık, 2010; Hemmerichs ve ark., 2017; Myrtil ve ark., 2019). Nitekim bu çalışma içerisinde de katılımcıların puanları, çocuklarının cinsiyet ve yaşlarına göre farklılık göstermezken, kendi eğitim durumlarına göre farklılık göstermiştir. Buna göre, ön lisans ve lisans mezunu annelerin lise mezunu; lisansüstü mezunu annelerin ise ilköğretim ve lise mezunu annelere göre çocuklarının okuma yazma öğrenmelerine ilişkin bilgi düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu çalışmada, katılımcıların sosyoekonomik düzeyleri sorgulanmamıştır. Bu durum, çalışmanın bir sınırlılığı olarak gösterilebilir. Ayrıca çalışmada, tek bir ölçme aracının kullanılmış olması da bir diğer sınırlılıktır. Bu gerekçelerle, mevcut çalışma, katılımcıların demografik verileri daha ayrıntılı biçimde ele alınacak şekilde tekrarlanabilir.

Sonuç olarak mevcut çalışmada, annelerin okuma ve yazma gelişimine ilişkin eksik bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Annelerin okuma-yazmaya yardımcı etkinliklerde doğru yanıt oranları yüksek olsa da okuma yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırıcı uygulamalarda yetersiz oldukları söylenebilir.

Alanyazında erken okuryazarlık becerileri ve dil becerileri açısından akranlarından geride okula başlamanın, müdahale almadıkça, çocuğun okuma başarısı için bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Francis ve ark., 1996). Buna karşın erken okuryazarlık becerileri, geliştirilebilir ve öğretilir beceriler olup çocuğun evindeki öğrenme ortamından ve deneyimlerinden etkilenmektedir (Ergül ve ark., 2019; Farley ve Piasta, 2019). İlâveten ebeveynlerin okuryazarlığa yönelik geliştirdikleri olumlu tutum ve alışkanlıkların, çocuklarının dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Weigel ve ark., 2005). Bu bilgiler ışığında, annelerin erken okuryazarlık konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasının, çocukların okul yıllarında okuma güçlüğü yaşama risklerini azaltabilecek koruyucu bir faktör olarak ele alınabileceği söylenebilir. Bu gerekçeyle, erken okuryazarlık müdahalesinde rol ve sorumluluğu bulunan uzmanların, ailelere erken okuryazarlık becerileri konusunda danışmanlık hizmeti vermeleri önerilmektedir. İlâveten ailelere yönelik çocuklarının okuryazarlık becerilerini destekleme noktasında bilgi ve etkinlik önerileri sunan internet siteleri kurulabilir. Ailelerin sıklıkla gittikleri alışveriş merkezleri, oyuncakçılar ve kırtasiyeler gibi yerlere erken okuryazarlık becerilerinin önemini içeren afişler ve broşürler yerleştirilebilir. Bunlarla birlikte, ailelerin çocukları ile birlikte katılabilecekleri erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler uzmanlar tarafından daha yaygınlaştırılabilir. Ayrıca ailelere yönelik düzenlenecek seminerler ile konu ile ilgili farkındalık kazandırılacağı ön görülmektedir.

Bunlarla birlikte, Bronfenbrenner's'in (1979) ekolojik teorisine uygun olarak çocukların okuryazarlık gelişimlerinde çocukların içinde bulunduğu ev dışındaki diğer ortamlar da etkili olmaktadır. Bu nedenle çocuğun okuryazarlık gelişimi üzerinde, ebeveynler ile birlikte okul öncesi öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarının da önemli olduğu belirtilmektedir (Weigel ve ark., 2011). Buradan yola çıkarak gelecek araştırmalarda hem annelerin hem de okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmenlerinin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine olan etkileri incelenebilir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini destekleme konusunda tercih ettikleri materyallerin türünün de (örneğin kitap türü) ayrıntılı olarak ele alınması önerilmektedir (Pandian, Mikeng, Mikal ve Kundrata, 2020).

## KAYNAKÇA

- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41. <https://doi.org/10.36731/cg.418408>
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 635–651. <https://doi.org/10.1037/a0019319>.
- Chiu, Y. D. (2018). The simple view of reading across development: prediction of grade 3 reading comprehension from prekindergarten skills. *Remedial and Special Education*, 39(5), 289–303. <https://doi.org/10.1177/0741932518762055>
- Ergül, C., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Demir, E., Tülü, B. K., & Bahap Kudret, Z. (2021). Longitudinal investigation of endogenous and exogenous predictors of early literacy in Turkish-speaking kindergartners. *Early Child Development and Care*, 191(10), 1651–1667. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1670654>
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3–17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., Cui, Y., & Papadopoulos, T. C. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading? *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(1), 218–225. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.10.015>
- Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2016). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>
- Justice, L. M., Chen, J., Tambyraja, S., & Logan, J. (2018). Increasing caregivers' adherence to an early-literacy intervention improves the print knowledge of children with language impairment.

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 4179–4192. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3646-2>
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi (Scientific Research Method). Ankara Nobel Yayınevi.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976–1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306–1313. 10.1542/peds.2008-2098
- Kim, Y. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. *Literacy Studies*, 11-34. doi:10.1007/978-3-030-38811-9\_2
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.11.001>
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692–703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 210–221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2016). Beyond mother education: maternal practices as predictors of early literacy development in children from low-ses households. *Early Education and Development*, 28(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1197014>
- Morrow, L. M. (2004). *Literacy development in the years: Helping children to read and write* (5th ed.) Boston, MA: Pearson Education.
- Myrttil, M. J., Justice, L. M., & Jiang, H. (2019). Home-literacy environment of low-income rural families: Association with child- and caregiver-level characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.10.002>
- Parkin, J. R., Frisby, C. L. & Wang, Z. (2020). Operationalizing the simple view of writing with the Wechsler Individual Achievement Test, 3rd Edition. *Contemp School Psychol*, 24, 68–79. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00246-z>
- Peng, P., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Elleman, A. M., Kearns, D. M., Gilbert, J. K., Compton, D. L., Cho, E., & Patton, S. (2019). A longitudinal analysis of the trajectories and predictors of word reading and reading comprehension development among at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities*, 52(3), 195–208. <https://doi.org/10.1177/0022219418809080>
- Powell, D., & Atkinson, L. (2021). Unraveling the links between rapid automatized naming (RAN), phonological awareness, and reading. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 706–718. <https://doi.org/10.1037/edu0000625>
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498–514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465–474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>
- Seçkin Yılmaz, Ş. (2021). Yazma güçlüğü (Disgrafi). *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale* (3. baskı) içinde (s. 59-87). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Büyükçakmak, Y. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve ses bilgisel işleme becerilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 365-391, <https://doi.org/10.23863/kalem.2020.161>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Snel, M. J., Aarnoutse, C. A. J., Terwel, J., van Leeuwe, J. F. J., & van der Veld, W. M. (2016). Prediction of word recognition in the first half of grade 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 229–238. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1143260>



- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Sürgen, D. (2019). *Öğrenme güclüğü olan ve olmayan öğrencilerin fonolojik farkındalık, hızlı-otomatik isimlendirme ve çalışma belleği performanslarının incelenmesi*. (Unpublished master's thesis). İstanbul University, İstanbul.
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the childcare center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204–233. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.4>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Wiescholak, S., Hilkenmeier, J., Greiner, C., & Buhl, H. M. (2017). Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology*, 39(1), 41–68. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1361495>

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİKSEL GELİŞİM İNANÇLARI VE MATEMATİK ÖĞRETME KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ<sup>3</sup>

### THE RELATIONSHIP BETWEEN PROSPECTIVE PRESCHOOL TEACHERS' MATHEMATICAL DEVELOPMENT BELIEFS AND MATHEMATICS TEACHING ANXIETY LEVELS

Dilara Çaycı Karaköse<sup>1</sup>, Fazilet Özge Maviş Sevim<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu ilişki araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygı düzeylerini ve matematiksel gelişim inançlarını belirlemeyi ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. 200 okul öncesi öğretmen adayından "Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Matematik Öğretimi Kaygı Ölçeği" ve "Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygılarının ve matematiksel gelişim inançlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının genel matematiksel gelişim inançları ile matematik öğretme kaygısı ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ancak alt ölçekler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Alt ölçeğe dayalı ilişkiler dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının matematiksel gelişim inançlarının yüksek olmasının, matematik öğretimi konusunda daha kaygılı hale gelebilmelerine neden olduğu sonucuna varma mümkündür. Bir diğer deyişle, öğrencilerin matematiğe yönelik artan inançlarının, "daha iyiye ulaşma" kaygılarını artırdığı söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının matematik alan bilgisine ilişkin bilgi ve deneyimlerini artıracak içerik ve uygulamalar geliştirilerek matematiksel gelişim inançlarının üst bir konuma taşınması ve ayrıca bu yüksek seviyelerin kaygı seviyeleri üzerinde çok yüksek bir etkiye sahip olmasını önleyecek uygulamalara yer verilmesi önerilebilir.

**ABSTRACT:** This correlational study aims to determine the mathematics teaching anxiety levels and mathematical development beliefs of prospective preschool teachers, and to find out the relationship between these two concepts. Data were collected through the usage of 'Mathematics Teaching Anxiety Scale for Classroom Teachers' and 'Mathematical Development Belief Scale' from 200 prospective preschool teachers. The results show that prospective teachers' mathematics teaching anxiety and mathematical development beliefs were found to be moderate level. No significant relationship between the overall mathematical development beliefs and the mathematics teaching anxiety scales of the prospective preschool teachers is seen. However, there were significant correlations between the sub-scale. Considering the relationships based on the sub-scale, it is possible to conclude that the high mathematical development beliefs of prospective preschool teachers may make them more anxious about mathematics teaching. This can lead to the interpretation that increased beliefs of students about mathematics escalate their anxiety about 'achieving better'. Based on the results obtained in the current study, it can be recommend that content and applications that will increase the knowledge and experience of prospective teachers regarding their field knowledge of mathematics can be developed to move the levels of their mathematical development beliefs to a high position and also to prevent these high levels from having a very high effect on their anxiety levels.

**Anahtar sözcükler:** Matematik öğretme kaygısı, Matematiksel gelişim inancı, Okul öncesi öğretmen adayları

**Keywords:** Mathematics teaching anxiety, Mathematical development beliefs, Prospective preschool teachers

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Çaycı Karaköse, D. ve Maviş Sevim, F. Ö. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematiksel gelişim inançları ve matematik öğretme kaygı düzeyleri arasındaki ilişki, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 174-187.

#### **Cite this article as:**

Çaycı Karaköse, D. & Maviş Sevim, F. Ö. (2023). The relationship between prospective preschool teachers' mathematical development beliefs and mathematics teaching anxiety levels. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 174-187.

<sup>1</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya/Türkiye, e-mail: dilara.caycikarakose@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8915-4679

<sup>2</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye, e-mail: ozgemsevim@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4120-5374

<sup>3</sup> Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular 1-3 Kasım 2019 tarihleri arasında düzenlenen 6. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Matematik, geçmişten günümüze bireylerin yaşantılarında yer edinmiş ve edinmeye devam edecek önemli bilim dallarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmiş yontma taş devrinde temel sayılar sisteminin oluşturulmasıyla başlayan matematik bilimi (Struik, 1987), günümüzde birçok karmaşık problemin çözümünde ve teknolojik gelişmelerin temelinde yer alarak günlük yaşamı kolaylaştırmaya devam etmektedir. Yalnızca bilimsel kavramların çözümlenmesinde değil hayatın her alanında matematiğin kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Ancak yaşamın her alanında sıklıkla kullanılmasına ve ihtiyaç duyulmasına rağmen birçok bireyde matematiğe ilişkin ön yargı, kaygı ve korkular meydana gelebilmektedir. Matematik eğitiminin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi, öğrencilerin matematiğe yönelik kaygılarının en aza indirilmesini ve olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır. Umay'a (1996) göre öğrencilerin ön yargı, kaygı ve korkularının üstesinden gelinebilmesi adına daha okula geldikleri ilk günlerden itibaren günlük yaşamla bağlantısı kurulmuş bir matematik eğitimi anlayışıyla karşılaştırılmaları gerekmektedir. Öğretmenin matematiğe karşı tutumunun öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalarla da gözler önüne serilmiştir (Mensah, Okyere ve Kuranchie, 2013). Tersine durum düşünüldüğünde, öğretmenin matematiğe ilişkin kaygısının öğrencilerinin matematik kaygısı geliştirmelerine neden olması da beklenen bir durumdur (Bekdemir, 2010). Carey, Devine, Hill, Dowker, McLellan ve Szucs (2019) yayınladıkları raporda, matematik kaygısına sebep olabilecek birçok neden arasında öğretmen özelliklerini de sıralamışlar ve öğretmenlerin kaygı düzeylerinin öğrencilerini de etkileyebileceğinin farkında olunması gerektiğini vurgulamışlardır.

Matematik eğitiminde kaygının yanı sıra matematiğe ilişkin inançların da büyük bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim matematiğe ilişkin sahip olunan inançlar, yalnızca öğretmen ve öğrenci ile sınırlı kalmamakta, bütün bir eğitim programını ve eğitim sürecini etkileyebilmektedir (Goldin, Rösken ve Törner, 2009). Bu nedenle öğrencilerin (Fardin, Alamolhodaei ve Radmehr, 2011; Jones, Wilkins, Long ve Wang, 2012; Mason ve Scrivani, 2004;), öğretmen ve öğretmen adaylarının (Handal, 2003; Kaiser, 2006; Philipp, 2007; Szydlik, Szydlik ve Benson, 2003), hatta velilerin (Leedy, La Londe ve Runk, 2003; Missall, Hojnosi, Caskie ve Repasky, 2015) matematik inançları ortaya konularak matematik öğretime ilişkin ipuçları elde edilmeye çalışılmaktadır. Öğretmen inançları genel çerçevede öğretmenlerin bakış açılarından matematiğin ne olduğu, matematik öğrenim ve öğretiminin gerçekte nasıl olduğu ve ideal anlamda nasıl olması gerektiğine ilişkin inançları kapsamaktadır (Ernest, 1989). Okul öncesi dönemde öğretmenlik yapan öğretmenlerin matematiğe ilişkin algı, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi, matematiğin öğrencilere tanıtıldığı ilk örgün eğitim düzeyi olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların okul öncesi dönemde matematik eğitimine ihtiyaç duyup duymadıklarına ilişkin inançları ve matematik öğretime yönelik kaygılarının farkında olmaları, kendi öğretim süreçlerini planlamaları ve matematik öğretimini bu sürece dahil etmeleri açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum öğretmen adayları için de geçerlidir. Bu sayede matematiksel gelişim inancı yüksek, matematik kaygısı düşük bireyler yetiştirilecek ve ileride öğretmen olarak göreve başlayacak öğretmen adayları öğrencilerine bu konuda fayda sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygı düzeyleri ve matematiksel gelişim inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmek olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okulöncesi öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygıları ne düzeydedir?
2. Okulöncesi öğretmen adaylarının matematiksel gelişim inancı ne düzeydedir?
3. Okulöncesi öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygıları ile matematiksel gelişim inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 öğretim yılında Türkiye'de Orta Karadeniz Bölgesinde bir ilde yer alan üniversitenin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında eğitim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilen okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Söz konusu programda toplam öğrenci sayısı 260 olup bu

öğrencilerin 200'ü formu doldurmayı kabul etmiştir. Katılımcıların 172'si kız, 28'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların %31'i 1. Sınıf (n=62), %24'ü 2. Sınıf (n=48), %28'i 3. sınıf (n=56) ve %17'si 4. Sınıfta (n=34) öğrenim görmektedirler.

Araştırmada veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sınıf seviyelerinin yer aldığı kişisel bilgiler kısmı bulunmaktadır. İkinci bölümde veri toplama araçlarından ilki olan 'Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Matematik Öğretimi Kaygı Ölçeği' (Sarı, 2014), üçüncü bölümde ise 'Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği' (Karakuş, Akman ve Ergene, 2018) yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistik ve Pearson korelasyon testleri yapılmıştır. Verilerin analizleri için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

## Bulgular

Öğretmen adaylarının matematik kaygı düzeyleri ortalamasının 2.49 olduğu görülmektedir. öğretmen adaylarının matematiksel gelişim inançlarının orta düzeyde olduğu tespit edildiği görülmektedir. Nitekim okul öncesi öğretmen adaylarının matematiksel gelişim inançları matematik öğretiminin yaş uygunluğu alt boyutunda orta ( $\bar{X}=2.55$ ,  $SS=.80$ ) düzeyde, matematiksel bilgi üretiminin sınıf odağı alt boyutunda orta ( $\bar{X}=2.63$ ,  $SS=.64$ ) düzeyde, okul öncesi eğitiminin amacı olarak matematiksel gelişim alt boyutunda orta ( $\bar{X}=2.13$ ,  $SS=.83$ ) düzeyde ve matematik eğitiminde güven alt boyutunda ise orta ( $\bar{X}=2.40$ ,  $SS=.82$ ) düzeyde bulunmuştur.

Matematiksel gelişim inancı ile matematik öğretimi kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak matematiksel gelişim inancı ile matematik öğretimi kaygısının alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Matematiksel gelişim inancı ile öğretim süreci ile ilgili yaşanan kaygı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=-.20$ ,  $p<.01$ ). Matematiksel gelişim inancı ile alan bilgisi ile ilgili yaşanan kaygı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ). Matematiksel gelişim inancı ile öz-yeterliğe ilişkin yaşanan kaygı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.21$ ,  $p<.01$ ). Matematik öğretimi kaygısı ile matematiksel gelişim inancının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Öğretim süreci ile ilgili yaşanan kaygı ile matematik öğretiminin yaş uygunluğu ile arasında ( $r=-.18$ ,  $p<.01$ ), matematiksel bilgi üretiminin sınıf odağı arasında ( $r=-.20$ ,  $p<.01$ ) ve okulöncesi eğitimin başlıca amacı olarak matematiksel gelişim arasında ( $r=-.22$ ,  $p<.01$ ) negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu gösterilmektedir. Matematiksel yaş uygunluğu ile alan bilgisi ile ilgili yaşanan kaygı arasında ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ), matematiksel yaş uygunluğu ile öz-yeterliğe ilişkin yaşanan kaygı arasında ( $r=.14$ ,  $p<.05$ ) ve okulöncesi eğitimin başlıca amacı olarak matematiksel gelişim ile öz-yeterliğe ilişkin yaşanan kaygı arasında ( $r=.15$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Alan bilgisi ile ilgili yaşanan kaygı ile okulöncesi eğitimin başlıca amacı olarak matematiksel gelişim arasında ( $r=.29$ ,  $p<.01$ ), alan bilgisi ile ilgili yaşanan kaygı ile matematik eğitimindeki güven arasında ( $r=.31$ ,  $p<.01$ ) ve öz-yeterliğe ilişkin yaşanan kaygı ile matematik eğitimindeki güven arasında ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının matematiksel gelişim inanç düzeylerinin yüksek olmasını sağlamak ancak bu durumun kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin çok yüksek olmasına engel olmak adına öğretmen adaylarına yönelik matematiksel alan bilgisini ve öğretim sürecine ilişkin bilgi ve deneyimlerini artıracak içerik ve uygulamalara yer verilmesi önerilebilir. Bu yolla öğretmen adaylarının karşılaşacakları gerçek durumlar artırılarak matematiksel gelişim inançları artırılabilir gibi aynı zamanda öğretim süreci ile alakalı kendilerine güvenleri artırılıp kaygı düzeyleri düşürülebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel gelişim inançları ve matematik öğretimine yönelik kaygılarının ortaya konmasına yönelik çalışmalar yapılarak öğretmen adaylarıyla karşılaştırma yapılmasının mümkün kılınması önerilebilir. Ayrıca matematiksel gelişim inancına ilişkin görüşler ve matematik öğretimi kaygısına ilişkin sebeplerin ortaya

konulabileceği nitel çalışmalara yer verilmesi de bu konulara ilişkin daha derinlemesine bilgiler elde edilebilmesi açısından önerilebilir.

## INTRODUCTION

Mathematics is one of the important study fields of science existed in the lives of individuals from past to present and will continue. The science of mathematics, which dates back to the formation of the common numeral system in the Paleolithic age (Struik, 1987), keeps on facilitating daily life by taking part in the solution of many complex problems and the basis of technological developments. Mathematics is used not only in the analysis of scientific concepts but also in all areas of life. Nevertheless, although it is frequently used and needed in all areas of life, prejudices, anxieties, and fears related to mathematics can be observed in many individuals. This applies not only to Turkey but also to almost all countries across the world. Therefore, many national and international level studies investigating attitudes, prejudices, fears, and anxiety about mathematics focus on solving this problem (Chaves, Garcia, & Kramer, 2019; Dowker, Sarkar, & Looi, 2016; English & Kirshner, 2016; Levine & Pantoja, 2021; Üstaş ve Sağ, 2021; Westfall, McAuley & Millar, 2021; Yenilmez & Özbey, 2006;). Particularly, the foundations of studies on mathematics anxiety can be observed to have a long history. For example, nearly 50 years ago, Richardson and Suinn (1972) developed a “mathematics anxiety scale”. Mathison (1977) mentioned innovations that had been brought and had to be brought to the teaching programs to reduce mathematics anxiety. Dew and Galassi (1983) tried to reveal basic issues related to mathematics anxiety in their study. All of these studies show the extent of importance given to mathematics anxiety years ago. However, despite all these studies, unfortunately, many individuals still have mathematics anxiety today, and the volume of studies on this subject is growing every other day (Alkan, 2018; Klee & Miller, 2019; Ramirez, Shaw, & Maloney, 2018; Sad, Kis, Demir, & Özer, 2016).

Quality mathematics education appropriately will help students to minimize their anxiety about mathematics and develop positive attitudes. According to Umay (1996), for students to overcome their prejudices, anxieties, and fears, they need to be introduced to a mathematics education philosophy that is linked to daily life as of the first day of school. DiMatrino (2019) stated that a positive change was observed in students' attitudes towards mathematics when they were given real life-related mathematics problems. Teachers play the biggest role in introducing students to mathematics problems that they can use in their daily lives, reducing their anxiety about mathematics, and developing positive attitudes towards it. Studies have also revealed that the attitude of the teacher towards mathematics affects student achievement and attitude (Mensah, Okyere, & Kuranchie, 2013). On the other hand, teachers' anxiety about mathematics will cause students to develop mathematics anxiety (Bekdemir, 2010). In their report, Carey, Devine, Hill, Dowker, McLellan, and Szucs (2019) listed teacher characteristics, too, among many reasons that may cause mathematics anxiety and warned that teachers' anxiety levels might affect their students. For teachers, mathematics anxiety can be handled in two dimensions as mathematics learning and mathematics teaching anxiety. Teachers can be said to have some concerns about teaching mathematics as well as learning it. Indeed, many studies on this topic have shown that teachers and prospective teachers develop anxieties about teaching mathematics (Hughes, Swars Auslander, Stinson, & Fortner, 2019; Gresham, 2018; Stoehr, 2017). These anxieties experienced by teachers can affect mathematics learning, anxiety, and attitudes of their students towards mathematics.

Beliefs about mathematics have a significant role in mathematics education as well as anxiety. As a matter of fact, beliefs about mathematics are not only limited to teachers and students, but they can affect an entire education program and education process (Goldin, Rösken & Törner, 2009). For this reason, studies obtain clues about mathematics instruction by laying out the mathematics beliefs of students (Fardin, Alamolhodaei, & Radmehr, 2011; Hamukwaya & Haser, 2021; Jones, Wilkins, Long, & Wang, 2012; Mason & Scrivani, 2004), teachers and prospective teachers (Handal, 2003; Kaiser, 2006; Philipp, 2007; Szydlik, Szydlik, Benson, 2003; Xie & Cai, 2021), and even parents (Leedy, La Londe, & Runk, 2003; Missall, Hojnoski, Caskie, & Repasky, 2015). In a general sense, teachers' beliefs include what mathematics is, what mathematics education and teaching really are, and how it should ideally be from the perspectives of teachers (Ernest, 1989). These beliefs have the potential to determine teachers' perceptions of mathematics and to influence their behaviors (Kajander, 2007). For this reason, determining the beliefs of prospective teachers and teachers has an important place in identifying the

extent to which they include mathematics teaching in their instructional activities and how they carry out or aim to carry out their teaching. Stating that mathematics teaching had an important place in pre-school education and that it was necessary to determine mathematical development beliefs of pre-school teachers and prospective pre-school teachers, Platas (2015) defined the beliefs of preschool teachers about mathematics teaching and learning as mathematical development beliefs. Platas's (2015) definition of mathematical development belief includes "age-appropriateness of mathematics instruction for preschool students", "the beliefs of teachers about their support for the student's learning in the classroom", "the beliefs of teachers about whether mathematics instruction is among the primary goals of preschool education", and "the level of teachers' confidence in providing mathematics instruction". Similarly, Karakuş, Akman, and Ergene (2018) thought that for preschool teachers to be more successful in mathematics instruction, their beliefs about mathematical development needed to be determined.

As it is frequently stated in the literature, too, for teachers to carry out their educational activities appropriately, they must first have positive attitudes towards mathematics, minimize their anxiety about mathematics learning and teaching, and have a belief in the necessity of mathematics instruction. Uysal and Dede (2016) stated that recent studies on mathematics anxiety and mathematical beliefs generally addressed these two variables separately, but that studies that would reveal the relationship between the two variables were also needed. Determining the mathematics-related perceptions, attitudes, and opinions of teachers teaching at the preschool level is of great significance since this is the first formal education level at which mathematics is introduced to students. It is possible to say that the beliefs of preschool teachers about whether children need mathematics instruction in preschool period and their awareness of their anxiety about teaching mathematics are important in terms of planning their own teaching processes and including mathematics instruction in this process. This situation also applies to prospective teachers. Also, institutions training teachers need to know about the levels of these variables and the relationship between them, as well. In this way, individuals who have high mathematical development beliefs and low levels of mathematics anxiety will be grown up, and prospective teachers who will start to work as teachers in the future will benefit their students in this respect. For this reason, the study aimed to determine the relationship between mathematics teaching anxiety levels and mathematical development beliefs of prospective preschool teachers. In the light of this purpose, following questions are asked:

1. What is the mathematics teaching anxiety level of prospective preschool teachers?
2. What is the level of mathematical development belief of prospective preschool teachers?
3. Is there a significant relationship between mathematics teaching anxiety and mathematical development beliefs of prospective preschool teachers?

## METHOD

### Study Design

This study used the relational screening method. Relational studies investigate whether there is a relationship between two or more variables, and if there is a difference, they try to determine the direction, size, and form of the difference. In these studies, variables are not manipulated; instead, the type of relationships between variables is described as they are (Bordens & Abbott, 2007, p. 99). Thanks to relational studies, if the variables are correlated, the degree of one variable can be estimated based on the other the variable (Jackson, 2009).

### Participants

The study sample consisted of prospective preschool teachers selected using the convenience sampling method and enrolled in Preschool Teacher Education Department of a university located in the Central Black Sea Region of Turkey in the 2019-2020 academic year. The convenience sampling method is defined as "sampling [API] method in which participants are obtained wherever they can be found and typically wherever is convenient for the researcher" (Jackson, 2009, p. 96). The total number of students in the mentioned department was 260. The forms including the data collection tools were distributed to the students, and they were requested to respond to the form voluntarily. Eventually, 200 out of 260 prospective teachers agreed to fill out the form (77%). To eliminate the disadvantages of the

convenience sampling method, demographic information about prospective teachers are presented in Table 1.

Table 1.  
*Prospective Preschool Teacher' Demographic Information*

Variables		N	%
Gender	Female	172	86
	Male	28	14
Grade level	Freshmen	62	31
	Sophomores	48	24
	Juniors	56	28
	Seniors	34	17
Total		200	100

As seen in Table 1, 172 of the participants were female, and 28 were male students. Also, 31% of the participants were in 1<sup>st</sup>-year (n = 62), 24% 2<sup>nd</sup>-year (n = 48), 28% 3<sup>rd</sup>-year (n = 56), and 17% 4<sup>th</sup>-year students (n = 17).

### Data collection tools

The data collection tool used in the study consists of three parts. The first part is the personal data form aiming to collect information about students' age, gender, and grade levels. The second part includes the "Mathematics Teaching Anxiety Scale for Classroom Teachers", and the third part includes the "Mathematical Development Belief Scale".

One of the data collection tools employed in the study was the "Mathematics Teaching Anxiety Scale for Classroom Teachers" developed by Sari (2014). This scale includes a 3-factor structure and consists of a total of 23 items. The scale, which has a 5-point Likert type rating structure, consists of 11 items in the "anxiety about the teaching process" dimension, 6 items in the "anxiety about field knowledge" dimension, and 6 items in the "anxiety about self-efficacy" dimension. The internal consistency coefficient for the overall scale is .89. Also, the internal consistency coefficients for the sub-scale are as follows: the "anxiety about the teaching process", .89; the "anxiety about field knowledge", .77; the "anxiety about self-efficacy", .72. High scores obtained from the scale and sub-scale indicate high mathematics teaching anxiety, while low scores show low mathematics teaching anxiety. Model's coherence indexes related to confirmatory factor analysis were as follows:  $X^2/sd$  (389.72 / 224) = 1.74, RMSEA= 0.057, RMR= 0.062, GFI= 0.87, CFI= 0.95, and NFI= 0.89. In the current study, the reliability coefficients were found as .91, .77, and .80, respectively. Besides, the reliability coefficient of the entire scale was determined as .88. Other than this, in the confirmatory factor analysis performed in the current study, the values were found as follows:  $X^2/sd$ = 2.15, RMSEA=.077, GFI=.70, NFI=.55. It was seen that  $X^2/sd$  (Kline, 2005) and RMSEA (Hair et al., 2006; Browne & Cudeck, 1993; Steiger, 1989) values were within acceptable ranges. The high number of items and the relatively low number of participants could be cited as reasons for the other values to be outside the acceptance ranges.

Another scale used in the study was the "Mathematical Development Beliefs Survey" developed by Platas (2015) and adapted to the Turkish context by Karakuş, Akman, and Ergene (2018). The scale consists of 4 sub-scale and 40 items. The sub-scale of the scale are "age-appropriateness of mathematics instruction" (11 items), "classroom locus of the generation of mathematical knowledge" (11 items), "mathematical development as a primary goal of preschool education" (8 items), and "confidence level in providing mathematics instruction" (10 items). The reliability coefficients of the Turkish version of the scale are .88 for the "age-appropriateness of mathematics instruction" sub-dimension, .86 for the "classroom locus of the generation of mathematical knowledge" sub-dimension, .82 for the "mathematical development as a primary goal of preschool education" sub-dimension, and .84 for the "confidence level in providing mathematics instruction" sub-dimension. Model's coherence indexes related to confirmatory factor analysis were as follows:  $X^2/sd$  (1832 / 719) = 2.55, RMSEA= 0.08, GFI= 0.94, IFI= .93, NFI= 0.92, NNFI= 0.92 and AGFI= 0.91. These values (Incremental Fit Index (IFI)  $\geq$ .90,

Normedit Fit Index (NFI)  $\geq .90$ , Goodness of Fit Index (GFI)  $\geq .90$ , Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI  $\geq .90$ ) shows that the model is acceptable. The reliability coefficients of the sub-scale in the current study were found as .78, .64, .81, and .81, respectively. Also, the reliability coefficient of the overall scale was determined as .87. In the confirmatory factor analysis performed in the current study, the values were found as follows:  $\chi^2/df = 2.88$ , RMSEA=.097, GFI=.77, NFI=.73. It was seen that  $\chi^2/df$  (Kline, 2005) and RMSEA (Hair et al., 2006; Browne & Cudeck, 1993; Steiger, 1989) values were within acceptable ranges. Again the high number of items and the relatively low number of participants could be cited as reasons for the other values to be outside the acceptance ranges.

### Data analysis

First of all, the data obtained from the participants were analyzed to reveal whether they showed a normal distribution. To determine normal distribution, the Skewness-Kurtosis coefficient, histogram, and Q-Q plot distributions were examined. The Skewness coefficients for the Mathematics Teaching Anxiety Scale ranged between -.14 and .86, and the Kurtosis coefficients ranged between -.59 and .31. Also, the Skewness coefficients for the Mathematical Development Belief Scale varied between -20 and 1.31, and the Kurtosis coefficients varied between .01 and 2.21. According to Kline (2005), data can be accepted to show a normal distribution in cases where the Skewness coefficient is not greater than +3, and the Kurtosis coefficient is not greater than +10. Besides, histogram and Q-Q plot distributions were found to show a normal distribution. For this reason, parametric tests were administered to the data. Moreover, the data obtained were subjected to descriptive statistics and Pearson correlation tests. SPSS 22.0 statistical software package was used to analyze the study data.

## FINDINGS

The first sub-problem of the study was "What is the mathematics teaching anxiety level of prospective preschool teachers?" For this purpose, the mean scores of the prospective teachers obtained from the mathematics teaching anxiety scale and its sub-scale are given in Table 2.

Table 2.

*The Mathematics Teaching Anxiety Levels of the Prospective Preschool Teachers*

Sub-scale of the Mathematics Teaching Anxiety Scale	$\bar{X}$	SS
Anxiety about the teaching process	3.11	.06
Anxiety about field knowledge	1.82	.05
Anxiety about self-efficacy	2.04	.06
Mathematics Teaching Anxiety	2.49	.62

As seen in Table 2, the mean mathematics teaching anxiety level score of the prospective teachers was found as 2.49. Another finding was that the anxiety of prospective teachers about the teaching process ( $X = 3.11$ ) was higher compared to the anxiety about field knowledge ( $X = 1.82$ ) self-efficacy ( $X = 2.04$ ) sub-scale.

The second sub-problem of the study was "What is the level of mathematical development belief of prospective preschool teachers?" For this purpose, the mean scores of the prospective teachers obtained from the mathematical development belief scale and its sub-scale are given in Table 3.



Table 3.  
*The Mathematical Development Belief Levels of the Prospective Preschool Teachers*

Sub-scale of Mathematical Development Beliefs Survey	$\bar{X}$	SS
Age-appropriateness of mathematics instruction	2.55	.80
Classroom locus of the generation of mathematical knowledge	2.63	.64
Mathematical development as a primary goal of preschool education	2.13	.83
Confidence level in providing mathematics instruction	2.40	.82
Mathematical Development Beliefs	2.45	.55

As seen in Table 3, prospective teachers' mathematical development beliefs were found to be at a moderate level. Also, the level of mathematical development beliefs of prospective preschool teachers was found to be at a moderate level for the "age-appropriateness of mathematics instruction" sub-dimension ( $\bar{X}$ = 2.55, SS = .80), the "classroom locus of the generation of mathematical knowledge" sub-dimension ( $\bar{X}$ = 2.63, SS = .64), the "mathematical development as a primary goal of preschool education" sub-dimension ( $\bar{X}$ =2.13, SS = .83), and the "confidence level in providing mathematics instruction" ( $\bar{X}$ = 2.40, SS = .82).

The last problem of the study was "Is there a significant relationship between mathematics teaching anxiety and mathematical development beliefs of prospective preschool teachers?" For this purpose, Pearson's Correlation test was done. The findings are given in Table 3.

Table 4.  
*The Correlation between the Mathematics Teaching Anxiety and Mathematical Development Belief Levels of Prospective Preschool Teachers*

The Sub-scale of Mathematical Development Beliefs Survey	The Sub-scale of Mathematics Teaching Anxiety Scale			
	Anxiety about the teaching process	Anxiety about field knowledge	Anxiety about self-efficacy	Mathematics Teaching Anxiety
Age-appropriateness of mathematics instruction	-.18**	.23**	.14*	-.01
Classroom locus of the generation of mathematical knowledge	-.20**	.12	-.03	-.11
Mathematical development as a primary goal of preschool education	-.22**	.29**	.15*	-.01
Confidence level in providing mathematics instruction	.00	.31**	.32**	.21**
Mathematical Development Beliefs	-.20**	.32**	.21**	.03

\*Correlation is significant at the .05level (2-tailed)

\*\*Correlation is significant at the .001level (2-tailed)

As seen in Table 4, no significant relationship was found between mathematical development belief and mathematics teaching anxiety. However, significant correlations were determined between mathematical development beliefs and the sub-scale of mathematics teaching anxiety. A low level and significant negative relationship was found between “mathematical development beliefs” and “anxiety about the teaching process” ( $r = -.20, p < .01$ ). There was a moderate positive relationship between “mathematical development beliefs” and “anxiety about field knowledge” ( $r = .32, p < .01$ ). Also, there was a low level and a positive relationship between “mathematical development beliefs” and “anxiety about self-efficacy” ( $r = .21, p < .01$ ). There was no significant correlation between “mathematics teaching anxiety” and the sub-scale of “mathematical development beliefs”.

A low negative relationship was observed between “anxiety about the teaching process” and “age-appropriateness of mathematics instruction” ( $r = -.18, p < .01$ ), “classroom locus of the generation of mathematical knowledge” ( $r = -.20, p < .01$ ), and “mathematical development as a primary goal of preschool education” ( $r = -.22, p < .01$ ). Also, there was a low level and significant positive relationship between “age-appropriateness of mathematics instruction” and “anxiety about field knowledge” ( $r = .23, p < .01$ ), “age-appropriateness of mathematics instruction” and “anxiety about self-efficacy” ( $r = .14, p < .05$ ), and “mathematical development as a primary goal of preschool education” and “anxiety about self-efficacy” ( $r = .15, p < .05$ ). Besides, a moderate level and significant positive relationship was found between “anxiety about field knowledge” and “mathematical development as a primary goal of preschool education” ( $r = .29, p < .01$ ), “anxiety about field knowledge” and “confidence level in providing mathematics instruction” ( $r = .31, p < .01$ ), and “anxiety about self-efficacy” and “confidence level in providing mathematics instruction” ( $r = .32, p < .01$ ).

## DISCUSSION

In this study, which aimed to determine the relationship between prospective preschool teachers' mathematics teaching anxiety levels and mathematical development beliefs, the first finding was that prospective teachers' mathematics teaching anxiety was at a moderate level. According to Peker (2006), mathematics anxiety is a topic that has been studied from the past to the present, and many studies have been conducted on this topic. Studies determining the mathematics teaching anxiety of prospective teachers studying mathematics and classroom teaching have generally found the anxiety levels of the participants as low (Çelik, 2021; Hacıömeroğlu, 2014; Hoşşirin-Elmas, 2010; Tatar, Zengin, & Kağızmanlı, 2016; Ural, 2014). As Çelik (2021) stated in her study, the more the maths teaching anxiety of pre-school prospective teacher decreases, the more their maths teaching competencies increase. For this reason, the low or moderate levels of prospective teachers' mathematics teaching anxiety can be considered as a positive finding considering the potential to increase their success in teaching mathematics while carrying out the teaching profession.

Another finding regarding prospective teachers' mathematics teaching anxiety levels was that their levels of anxiety about the teaching process were higher than their anxiety levels about field knowledge and self-efficacy. In other words, prospective teachers felt more confident in terms of acquiring knowledge of mathematics and self-efficacy in mathematics teaching compared to the teaching process. This might have been because they did not have enough information about the situations they were likely to encounter during the teaching process. Also, when the curriculum of preschool teacher education programs in Turkey is examined, it can be seen that there are courses in the program about mathematics teaching in the preschool period (Higher Education Council, 2018). The presence of such courses in the program suggests that students can see themselves competent about field knowledge, but that their anxiety levels about how to carry out the teaching process increase as there are no applied in-class instruction. In summary, prospective teachers can have field knowledge of mathematics teaching thanks to the courses they take, and this increases their belief that they can carry out mathematics teaching. However, since they do not have enough application areas, they may have anxiety about what they can do along the teaching process. Similarly, in their study on primary and secondary school prospective mathematics teachers, Tatar, Zengin, & Kağızmanlı (2016) concluded that the differences between the anxiety levels of the groups may have been the results of whether these prospective teachers took pedagogical courses and teaching practice/field instruction courses. Based on these results, it is thought that increasing the number of applied teaching courses may play a role in

reducing anxiety about the teaching process by providing prospective teachers with more experience of teaching.

The analysis of the mathematical development beliefs of prospective preschool teachers, which is the second sub-problem of the study, indicated that the mathematical development beliefs of prospective teachers with all its sub-scale were at a moderate level. When the sub-scale were considered, the prospective teachers' beliefs that the age of the preschool students was appropriate for mathematics learning, teachers should provide support during mathematics teaching in the classroom, one of the aims of preschool education is mathematical development, and that their self-confidence in mathematics teaching has an impact on their mathematical development were observed to be at a moderate level. In fact, when the preschool programs are examined, learning outcomes in mathematics instruction are found to be close to those of other skills; in other words, mathematics instruction has a considerable place in preschool education (Ministry of Education, 2013). As it is known, teachers' beliefs about a subject have an important place in guiding and teaching their students about that subject (Lui & Bonner, 2016; Smith, Swars, Smith, Hart, & Haardörfer, 2012; Voss, Kleickmann, Kunter, & Hachfeld, 2013). These beliefs can be influenced by the knowledge and personal experience of teachers as well as the teaching and learning experiences they receive in undergraduate education (Richardson, 1996). As a matter of fact, Haser and Doğan (2012) concluded that the “Special Teaching Methods” course taken by students of the Department of Primary School Mathematics Teaching in the 3rd year affected their beliefs about mathematics. Increasing the mathematical development beliefs of prospective teachers will have an important place in terms of their beliefs in the necessity of mathematics teaching while performing the teaching profession and planning and implementing the teaching. To ensure that teachers' beliefs are at higher levels, in the courses given regarding the mathematics instruction in the preschool period, prospective teachers should be made to adopt the view that mathematics is highly important in the future school years of preschool students and the importance and necessity that students should be given mathematics instruction in the preschool period.

The findings of the current study showed that there was no significant relationship between the overall “mathematical development beliefs survey” and the “mathematics teaching anxiety scale” of the prospective preschool teachers. However, there were significant correlations between the sub-scales. First of all, a low level and negative relationship was determined between “mathematical development beliefs” and the “anxiety about the teaching process”. Besides, there was a moderate and low positive correlation between “mathematical development beliefs” and “anxiety about field knowledge” and “anxiety about self-efficacy”, respectively. Also, a low negative relationship was found between “anxiety about the teaching process” and “age appropriateness of mathematics instruction”, “classroom locus of the generation of mathematical knowledge”, and “mathematical development as the primary goal of preschool education”. However, there was a low and significant positive relationship between “mathematical age-appropriateness” and “anxiety about field knowledge”, “mathematical age-appropriateness” and “anxiety about self-efficacy”, and “mathematical development as the primary goal of preschool education” and “anxiety about self-efficacy”. Moreover, there was a moderate and significant positive relationship between “anxiety about field knowledge” and “mathematical development as the primary goal of preschool education”, “anxiety about field knowledge” and “confidence level in providing mathematics instruction”, and “anxiety about self-efficacy” and “confidence level in providing mathematics instruction”.

Considering the relationships based on the sub-scale, it is possible to conclude that the high mathematical development beliefs of prospective preschool teachers may make them more anxious about mathematics teaching. This can lead to the interpretation that increased beliefs of students about mathematics escalate their anxiety about 'achieving better'. Indeed, as the level of belief that something should be achieved increases, the individual is greatly likely to feel more pressure and more increased anxiety. Classifying concerns about the teaching profession as self-centered, task-centered, and student-centered concerns, Parsons and Fuller (1974) stated that job-centered concerns included concerns about 'being a good teacher'. The results obtained in the present study led to the interpretation that prospective teachers needed to improve themselves on being a good teacher in teaching mathematics and that their task-centered anxiety about these issues may increase as they believed that mathematics teaching was necessary for the preschool period. Anxiety also has stimulating, protective, and motivating impacts on individuals. If anxiety leads the individual to work harder due to the fear of failure, it can be said to have a motivating effect (Akgün, Gönen, & Aydın, 2007). Based on these findings, it is also possible to think

that anxiety may have a supportive aspect in motivating prospective teachers to improve and to learn as long as their anxiety stemming from their beliefs remains at a moderate level. However, a high level of anxiety can negatively affect the achievement of educational goals and student achievement (Bekdemir, 2010; Carey, Devine, Hill, Dowker, McLellan, & Szucs, 2019; Gabriel, 2022; Mensah, Okyere, & Kuranchie, 2013; Ural, 2014). For this reason, precautions should be taken to prevent teachers' anxiety levels from getting high.

Based on the results obtained in the current study, we can recommend that content and applications that will increase the knowledge and experience of prospective teachers regarding their field knowledge of mathematics can be developed to move the levels of their mathematical development beliefs to a high position and also to prevent these high levels from having a very high effect on their anxiety levels. In this way, the mathematical development beliefs of prospective teachers can be increased by augmenting the real situations that they will meet, and at the same time, their anxiety levels can be decreased by increasing their self-confidence related to the teaching process. We also recommend that future studies should reveal prospective preschool teachers' mathematical development beliefs and their anxiety about mathematics teaching to compare them to those of other prospective teachers. Furthermore, qualitative studies on the mathematical development beliefs and the reasons for mathematics teaching anxiety should be carried out to obtain more in-depth insights into these issues.

## REFERENCES

- Akgün, A. & Aydın, S. (2007). The investigation of anxiety levels of primary school science and mathematics teacher students' according to some variables *Electronic Journal of Social Sciences*, 6(20), 283-299.
- Alkan, V. (2018). A systematic review research: 'Mathematics anxiety' in Turkey. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 567-592.
- Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*, 75(3), 311-328.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Bordens, K., & Abbotts, B. B. (2007). *Research design and methods: A process approach*. (7th Edition) McGraw-Hill.
- Bosmans, G., & De Smedt, B. (2015). In secure attachment is associated with math anxiety in middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 6, 1596–1596. doi:10.3389/fpsyg.2015.01596.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions*, 154, 136.
- Carey, E., Devine, A., Hill, F., Dowker, A., McLellan, R., & Szucs, D. (2019). *Understanding mathematics anxiety: Investigating the experiences of UK primary and secondary school students*. Center for Neuroscience in Education: Cambridge University.
- Chaves, M. E. E., Garcia, E. M., & Kramer, C. A. R. (2019). Confirmatory model to measure attitude towards mathematics in higher education students: Study case in SLP Mexico. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 163-168.
- Çelik, M. (2021). Investigation of teacher candidates' teaching maths anxiety and teaching maths competencies. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 158-167.
- Dew, K. H., & Galassi, J. P. (1983). Mathematics anxiety: Some basic issues. *Journal of Counseling Psychology*, 30(3), 443-446.
- DiMatrino, P. (2019). The complex relationship between mathematical modeling and attitude towards mathematics. In Chamberlin S., Sriraman B. (Eds.) *Affect in mathematical modeling. advances in mathematics education*. Springer, Cham
- Dowker A., Sarkar A. & Looi, C.Y. (2016) Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Front. Psychol.*, 7(508), 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00508
- English, L. D., & Kirshner, D. *Handbook of international research in mathematics education*. (3<sup>rd</sup> Edition). New York: Routledge.

- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.
- Fardin, D., Alamolhodaei, H., & Radmehr, F. (2011). A meta-analyze on mathematical beliefs and mathematical performance of Iranian students. *Educational Research*, 2(4), 1051-1058.
- Gabriel, F. (2022). Maths anxiety—and how to overcome it. *Significance*, 19(1), 34-35.
- Goldin, G., Rösken, B., & Törner, G. (2009). Beliefs—no longer a hidden variable in mathematical teaching and learning processes. In J. Maaß, and W. Schölglmann (Eds.) *Beliefs and attitudes in mathematics education* (pp. 1-18). Brill Sense.
- Gresham, G. (2018). Preservice to inservice: Does mathematics anxiety change with teaching experience?. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 90-107.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (Vol. 6)*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educator*, 13(2), 47-57.
- Hamukwaya, S. T., & Haser, Ç. (2021). “It does not mean that they cannot do mathematics”: Beliefs about mathematics learning difficulties. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(1).
- Haser, Ç., & Doğan, O. (2012). Pre-service mathematics teachers' belief systems. *Journal of Education for teaching*, 38(3), 261-274.
- Hoşşirin-Elmas, S. (2010). *The pre-service primary school teachers' mathematics teaching anxiety levels and the reasons which cause this anxiety*. (Master's thesis). Afyon Kocatepe University, Afyon.
- Hughes, P., Swars Auslander, S., Stinson, D. W., & Fortner, C. K. (2019). Elementary teachers' mathematical beliefs and mathematics anxiety: How do they shape instructional practices?. *School Science and Mathematics*, 119(4), 213-222.
- Jackson, S. L. (2009). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. (3<sup>rd</sup> Edition) USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Jones, B. D., Wilkins, J. L., Long, M. H., & Wang, F. (2012). Testing a motivational model of achievement: How students' mathematical beliefs and interests are related to their achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 1-20.
- Kaiser, G. (2006, July). *The mathematical beliefs of teachers about applications and modelling—results of an empirical study*. In Proceedings 30Th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Prague: *PME* (Vol. 3, pp. 393-400).
- Kajander, A. (2007). Unpacking mathematics for teaching: A study of preservice elementary teachers' evolving mathematical understandings and beliefs. *Journal of Teaching and Learning*, 5(1), 33-54.
- Karakuş, H., Akman, B., & Ergene, Ö. (2018). The Turkish adaptation study of the mathematical development beliefs scale. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(2), 211-228
- Klee, H. L., & Miller, A. D. (2019). Moving up! or down? Mathematics anxiety in the transition from elementary school to junior high. *Journal of Early Adolescence*, 39(9), 1311-1336
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Publications.
- Leedy, M. G., La Londe, D., & Runk, K. (2003). Gender equity in mathematics: Beliefs of students, parents, and teachers. *School Science and Mathematics*, 103(6), 285-292.
- Levine, S. C., & Pantoja, N. (2021). Development of children's math attitudes: Gender differences, key socializers, and intervention approaches. *Developmental Review*, 62, 100997.
- Lui, A. M., & Bonner, S. M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge, beliefs, and instructional planning in primary school mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 56, 1-13.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36(4), 611-637.
- Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14(2), 153-176.

- Mathison, M. A. (1977). *Curricular interventions and programming innovations for the reduction of mathematics anxiety*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. August 26–30, San Francisco, CA. ERIC database (#ED154430).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü okul öncesi programı. (Preschool program of the Ministry of National Education Basic Education Directorate.) Retrieved 16.06.2020 from <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Missall, K., Hojniski, R. L., Caskie, G. I., & Repasky, P. (2015). Home numeracy environments of preschoolers: Examining relations among mathematical activities, parent mathematical beliefs, and early mathematical skills. *Early Education and Development, 26*(3), 356-376.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
- Parsons, J. S., & Fuller, F. F. (1974). *Concerns of teachers: Recent research on two assessment instruments*. Annual Meeting of the American Educational Research Association (59th, Chicago, Illinois, April 1974)
- Peker, M. (2006). The development of mathematics teaching anxiety scale. *Journal of Educational Sciences & Practices, 5*(9), 73-92.
- Platas, L. M. (2015). The mathematical development beliefs survey: validity and reliability of a measure of preschool teachers' beliefs about the learning and teaching of early mathematics. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 295-310.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ramirez, G., Shaw, S. T., & Maloney, E. A. (2018). Math anxiety: Past research, promising interventions, and a new interpretation framework. *Educational Psychologist, 53*(3), 145-164.
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology, 19*(6), 551-554. <http://dx.doi.org/10.1037/h0033456>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In *Handbook of research on teacher education*, J. Sikula (Ed.) (2<sup>nd</sup> edition) (pp. 102-119.) New York: Macmillan.
- Sad, S. N., Kis, A., Demir, M., & Özer, N. (2016). Meta-analysis of the relationship between mathematics anxiety and mathematics achievement. *Pegem Journal of Education and Instruction, 6*(3), 371-392.
- Sarı, M. H. (2014). Developing a mathematics teaching anxiety scale for classroom teachers. *Elementary Education Online, 13*(4), 1296-1310.
- Smith, M. E., Swars, S. L., Smith, S. Z., Hart, L. C., & Haardörfer, R. (2012). Effects of an additional mathematics content course on elementary teachers' mathematical beliefs and knowledge for teaching. *Action in Teacher Education, 34*(4), 336-348.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate behavioral research, 25*(2), 173-180.
- Struik, D. J. (1987). *A concise history of mathematics*. (4<sup>th</sup> Edition). New York: Dover Publications, Inc.
- Szydlık, J. E., Szydlık, S. D., & Benson, S. R. (2003). Exploring changes in pre-service elementary teachers' mathematical beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education, 6*(3), 253-279.
- Tatar, E., Zengin, Y., & Kağızmanlı, T. B. (2016). Examining levels of mathematics teaching anxiety of pre-service teachers. *Journal of Theoretical Educational Science, 9*(1), 38-56.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe University Journal of Education, 12*: 145-149.
- Ural, A. (2014). *The effect of mathematics self-efficacy belief on mathematics teaching anxiety*. In International conference on education and social sciences (Intcess14), Vols I and II (pp. 1340-1346).
- Uysal, F., ve Dede, Y. (2016). Mathematics anxiety and beliefs of Turkish pre-service elementary teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12*(8), 2171-2186.
- Üstaş, M., & Sağ, R. (2021). Investigation of 8th Grade Students' Mathematics Anxiety. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 11*(2), 195-218.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2013). *Mathematics teachers' beliefs*. In Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers (pp. 249-271). Springer, Boston, MA.

- Westfall, R. S., McAuley, A. J., & Millar, M. (2021). The influence of implicit math anxiety on math achievement. *Psychological Reports, 124*(6), 2651-2668.
- Xie, S., & Cai, J. (2021). Teachers' beliefs about mathematics, learning, teaching, students, and teachers: perspectives from Chinese high school in-service mathematics teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education, 19*(4), 747-769.
- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 431-448.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. Retrieved 12.06.2020 from [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul\\_Oncesi\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN AİLE KATILIMLI İNCELEME GEZİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' VIEWS ON FIELD TRIPS WITH FAMILY PARTICIPATION

Yılmaz DEMİR<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis il merkez ilçede bulunan özel ve devlet ortaokullarında çalışan 42 sosyal bilgiler öğretmeninden aile katılımlı inceleme gezilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma temel nitel araştırma yöntemi dikkate alınarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen veriler Maxqda 12 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve tek tek kodlanmıştır. Ardından Maxqda 12 programında “Karma Metotlar” sekmesinden “Çapraz Tablolar” oluşturularak araştırmanın tanıtıcı/kapalı uçlu soruları açık uçlu sorularıyla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (%85,7) velilerin eğitim öğretim amaçlı aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirebileceğini; azının (%14,3) ise bu tür gezileri velilerin gerçekleştiremeyeceğini ifade ettikleri ve yine öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1) inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veliyi tercih ettikleri sonuçlarına varılmıştır. Dahası çalışmada cinsiyetin, yaşın, mezun olunan lisans programının, mesleki deneyimin öğretmenlerin inceleme gezilerini gerçekleştirmeleri üzerinde etkili olduğu buna ek olarak inceleme gezilerine yönelik eğitim alma durumu ile inceleme gezilerini gerçekleştirmeye dönük yeterlik algısının az da olsa sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Aile Katılımı, İnceleme Gezileri, Sosyal Bilgiler, Öğretmen

**ABSTRACT:** Bölüm In this research, it was aimed to examine the views of social studies teachers about family-participated field trips. In this context, the views of 42 social studies teachers working in private and state secondary schools in the central district of Kilis in the fall semester of the 2019 academic year regarding the field trips with family participation were obtained. The research was conducted taking into account the basic qualitative research method. The data obtained within the scope of the research were analyzed using the Maxqda 12 program. The data consisting of open-ended questions were subjected to content analysis and coded one by one. Then, “Cross-Tables” were created from the “Mixed Methods” tab in the Maxqda 12 program and the introductory/closed-ended questions of the research were analyzed by associating them with the open-ended questions. As a result of the research, it was concluded that most of the social studies teachers (85.7%) thought that parents could conduct family-participated field trips for educational purposes; few of them (14.3%) stated that the parents could not carry out such trips and more than half of the teachers (57.1%) preferred the parent as the conductor of the field trips. Moreover, in the study, it was concluded that gender, age, undergraduate program graduated, professional experience were effective on the teachers' carrying out of the field trips, and in addition, the educational status of the field trips and the perception of efficacy to carry out the field trips had a small effect on the views of the social studies teachers.

**Keywords:** Family Participation, Field Trips, Social Studies, Teacher

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Demir, Y. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 188-208.

#### **Cite this article as:**

Demir, Y. (2023). Examination of social studies teachers' views on field trips with family participation. English title. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 188-208.

<sup>1</sup>. Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Kilis, [ylmzdmr1983@gmail.com](mailto:ylmzdmr1983@gmail.com), Orcid: 0000-0001-5477-1300



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Although it is known that the field trips being traditionally carried out with teachers have many positive reflections in the education process, unfortunately, such trips are not utilized at the desired level due to various obstacles. In the study conducted by Demir (2021a), it has been concluded that the family-participated field trips carried out with the parents within the scope of the social studies course positively increase the attitudes and motivations of the secondary school students towards the social studies course, their attitudes towards the scientific field trips, their awareness of the cultural heritage, and their academic success in the "Cultural and Heritage" learning area, which is one of the learning areas of the course. Therefore, the effectiveness of such trips can be increased by the field trips carried out with the parents. In this context, it is very important to examine the views of social studies teachers on family-participated field trips in terms of the applicability of these trips. Thus, the aim of this research was determined as "examination of social studies teachers' views on field trips with family participation".

### Method

The basic qualitative research method was used in this study. Emphasizing that basic qualitative research can be seen in all disciplines, Merriam (2013) states that with this research design, data can be collected through interviews, observations or document analysis. In this study, data were collected through interviews. The research, "standardized open-ended interview", which is one of the interview types, was conducted in order to reach social studies teachers' views on field trips with family participation.

The study group of the research consists of social studies teachers working in private and public secondary schools in the city center of Kilis in the fall semester of the 2019 academic year. Social studies teachers working in a total of 24 secondary schools, three private and 21 state, in the city center of Kilis, were selected using simple random sampling method, and 42 teachers voluntarily participated in the study group determined in this way. 17 (40.5%) of the 42 social studies teachers making up the study group were female and 25 (59.5%) were male

According to the problem situation of the research, the data obtained from the teachers and consisting of open-ended questions were subjected to content analysis and coded one by one. The codes expressing each finding are shown in different colors in order to make it easier to understand. Then, "Cross-Tables" were created from the "Mixed Methods" tab in the Maxqda 12 program and the closed-ended questions of the research were analyzed by associating them with each other.

### Findings, Discussion and Conclusion

In this study, the views of social studies teachers regarding the parents' accompanying students to carry out a field trip with family participation were examined. According to this, most of the teachers (85,7%) think that parents can carry out family-participated field trips for educational purposes; few of them (14,3%) stated that the parents can not make such trips. In the study conducted by Demir (2021a), it was revealed that family-participated field trips carried out in the company of parents were successfully carried out. Therefore, the high rate of opinions in the current study regarding the successful completion of the field trips accompanied by parents is in line with the findings of Demir (2021a).

When the answers of the social studies teachers stating that parents can organize a field trip with family participation are examined, the teachers stated that the parents have sufficient knowledge, awareness and competence to organize a field trip with family participation; they are responsible for the educational process; such trips will contribute to school-family cooperation; it is suitable for the constructivist education approach; it will remove the procedure in front of the field trips; it can have many benefits for parents, too; it will reduce the workload of teachers; the field trips were made very little by the teachers; the parents can or should make a field trip with such trips on the grounds that parents will understand the benefits and importance of the field trips.

When the opinions of the social studies teachers expressing their opinion that they could not carry out family-participated field trips were examined, the teachers stated that the parents could not organize the family-participated field trips by expressing that they did not find the parents competent in pedagogy,

such activities required expertise, the parents did not have sufficient education and they did not participate in the education and training process sufficiently.

Within the scope of the research, when the opinions of the social studies teachers about the conduct of the family-participated field trips have been examined, 57,1% of the teachers stated that the parents were the organizers of the study tours; 42,9% preferred the teacher. Therefore, it can be said that some of the social studies teachers (f=12) who stated that parents can carry out family-participated field trips (f=36) prioritize the teacher instead of the parent as the coordinator of the study tours. Social studies teachers, who prefer the parent as the coordinator of the study tours, stated that the study tours to be carried out by the parents will contribute to the parents; he stated that the study tours are not carried out by the teachers enough, there are many obstacles in front of the study tours and that these trips will alleviate the workload of the teacher, and that the parents should be the coordinator of the study tours.

In the study, the opinions of social studies teachers about family-attended field trips were examined and the factors affecting these opinions were also examined. In this context, the research of social studies teachers' views on gender, age, section, read the license, professional experience, performing situations visits, study the conditions of receiving training for the tour and it has been determined the effectiveness of the efficacy study for the tour. Research in gender, age, section, read the license, professional experience, perform and study with the conditions of teachers receiving training study tours for the tour of little efficacy for the study tour can be said to have an effect on opinions. For example, female teachers to male teachers, younger teachers compared to older teachers, and inexperienced teachers compared to experienced teachers that parents displayed a more positive attitude towards family participation review of their trip they perform. Again in the study, the teachers who conducted the field trips, received training on these trips and had a perception of efficacy, expressed the opinion that the parents could make the field trips with family participation at a higher rate than the teachers who did not carry out the field trips and did not receive training for these trips and did not have the perception of competence. Regarding the conduct of the field trips, the female teachers preferred the parent as the coordinator of the field trips, while the teachers who carried out the field trips, received training on these trips and had a perception of efficacy preferred the teacher as the conductor of the field trips.

## GİRİŞ

Sosyal bilgiler “ilkokul dördüncü sınıf ile ortaokul beş, altı ve yedinci sınıflarda haftada üç ders saati olarak işlenen” (Demir, 2021, s.1) bir derstir. Bu ders “hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp, problem çözebilen, dünya ve ülke sorunlarına duyarlı, çözüm için sorumluluk alabilen, özgüveni ve belirsizlikle baş etme becerisi yüksek bireyler yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri disiplinlerarası bir yaklaşımla ortaya koyan hibrit bir disiplin ve bir öğretim programı” (Hanaylı, Öztürk, Baysan & Akar Vural, 2020, s. 214) şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda bu dersle öğrenene “ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varmaları; milli bilince sahip birer vatandaş olmaları; demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları; yasalar önünde eşit olduklarını bilmeleri; kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri; insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları; mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri; çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları; sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları; doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri; eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 7) gibi farklı amaçların kazandırılması hedeflenmiştir. Ayrıca bu dersle öğrenenin “araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme ile zaman ve kronolojiyi algılama” (MEB, 2018, s. 9) gibi çeşitli becerileri edinmeleri de hedeflenmiştir. Dahası sosyal bilgiler dersiyile öğrenene “adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik” (MEB, 2018, s. 9) gibi çeşitli değerlerin de kazandırılması amaçlanmaktadır. Fakat söz konusu bu amaç, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında çeşitli problemlerin yaşandığı farklı araştırmalarca ortaya konulmuştur (Aykaç, 2007; Kılıç, Attila & Baykan,

2002; Yener, 2015; Yılmaz, 2010). Özellikle sadece ders içi etkinliklerle sınıfta veya okul sınırları içerisinde öğrencilere aktarıldığında söz konusu amaç, beceri ve değerlerin davranışa dönüştürülmesi yetersiz kalmaktadır. Nitekim “davranışa dönüştürülmesi hedeflenen amaç, beceri ve değerlerin bireylerde istendik yönde olması için eğitim sürecinin, okul dışı ortamlarda da yapılacak çeşitli etkinliklerle desteklenmesi oldukça önemlidir” (Akt. Demir, 2021a, s.2).

Özellikle günümüzde öğrencilerin ilgisini çekme, onlara gerçek hayat deneyimi sunma, gerçek dünyadan kopmalarına engel olma ve soyut konuları somutlaştırma mecburiyeti gibi çeşitli nedenler okul dışı öğrenme öğretme ortamlarının eğitim öğretimdeki önemini artıran nedenlerdendir. Okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması, sosyal bilgiler dersini hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha zevkli bir hale getireceği gibi ayrıca derste öğrenilen bilgilerin kalıcılığını da sağlama adına oldukça önemlidir (Topçu, 2017). Okul dışı öğrenme öğretme ortamları, eğitim öğretim sürecinde okul sınırları dışında gerçekleştirilen her türlü planlı ve programlı öğrenme öğretme faaliyetidir. Bu öğrenme ve öğretme faaliyetinin en önemli özelliği okul sınırları dışında yürütülebilmesi ve planlı ve programlı olmasıdır. Bu öğrenme öğretme faaliyeti, doğal ve beceri çevre gibi okul dışındaki farklı ortamları kapsayan çok boyutlu bir süreçtir (Bunting, 2006).

Sosyal bilgiler dersi bağlamında okul dışı öğrenme öğretme ortamları incelendiğinde bu ortamlardan ziyaret ve araştırma temelli olmak üzere iki farklı şekilde faydalandığı görülmektedir. Bu dersinde sözlü tarih, yerel tarih, röportaj/görüşme yapma, medya (gazete/belgesel/film/dizi) ve ödevler (internet, proje ve gözlem etkinlikleri) gibi etkinlikler araştırma temelli okul dışı öğretim faaliyetleriyken inceleme gezileri, tarihsel alan gezileri ve sanal müzeler ise ziyaret temelli etkinlikler arasındadır (Kabapınar, 2015). “Okul dışı öğrenme öğretme ortamları içerisinde değerlendirilen inceleme gezileri, sosyal bilgiler dersi kazanımları bağlamında ele alındığında, bu dersin öğretiminde kullanılacak önemli etkinliklerden biri olduğu görülmektedir” (Demir, 2021a, s.4). Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olan ve öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin öğretmenleri eşliğinde ya da bireysel olarak da uygulayabilecekleri inceleme gezileri (Aytaç, 2014), öğrenene derste işlenen konuları ve kavramları ilk elden kaynak olarak görüp inceleyerek öğrenmelerini sağlayan öğrenci merkezli yaklaşımlardandır (Atayeter & Tozkoparan, 2016). Öğrenme öğretme ortamını okul sınırları dışına taşıyan inceleme gezileri, öğrenene gerçek bir deneyim sunmaktadır. Öğrencilerin gerek doğal gerekse sosyal çevrelerini daha iyi tanımlarına olanak sağlayan bu geziler; fabrikalar, müzeler, resmi daireler, sergiler, arkeolojik kazı yerleri, atölyeler, tarihi mekânlar gibi birçok yere düzenlenebilecek niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde çok sayıda çalışmada, inceleme gezilerinin öğrencilerin davranışlarını, bilgi ve tutumlarını pozitif yönde etkilediğini (Ballantyne & Packer, 2009; Gögebakan, 2008; Knapp & Barrie, 2001; Orion, Hofstein, Tamir & Giddings, 1997; Özgen, 2011; Rudman, 1994; Tal & Morag, 2009) ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağladığını (Chin, 2004; Karakaş Özü, 2010) ortaya konulmuştur. Oldukça heyecan verici ve eğlenceli olan inceleme gezileri (Tortop & Özek, 2013), öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiği, üst düzey düşünme becerilerini desteklediği ve diğer insanların değer ve tutumlarını değerlendirdiği için oldukça yararlı faaliyetlerdendir (Alkış, 2008). Bunların yanı sıra inceleme gezilerinin çok yönlü yararları vardır. Nitekim bu faaliyetlerle insan- çevre ve olay arasında ilişki kurma düşüncesi kökleşmekte ve öğrenende gözlem fikri yavaş yavaş yerleşmeye başlamaktadır (Doğanay, 1993). Tüm bu olumlu özelliklerine rağmen ne yazık ki inceleme gezileri, geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğretmenlerce eğitim öğretim ortamında yeteri kadar tercih edilmemektedir. İlgili araştırmalarda zaman baskısı, ekonomik, bürokratik ve ulaşım sorunları gibi çeşitli nedenlerle çok az sayıda öğreticinin bu faaliyetleri tercih ettiğini ortaya konulmuştur (Atayeter & Tozkoparan, 2016; Karakaş Özü, 2010; Moseley, Reinke & Bookout, 2002; Orion & Hofstein, 1994; Simmons, 1998; Taşkaya & Bal, 2009). İnceleme gezilerinin uygulanması önündeki çeşitli engelleyici faktörlerin kaldırılması gerektiği birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Ata, 2002; Kamber, 2007). Ancak mevcut şartlarda söz konusu engellerin ortadan kalkmamış olması, alternatif bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunun bir nişanesi olarak değerlendirilmelidir. Yani inceleme gezilerinin eğitim öğretim faaliyetlerine oldukça pozitif etkisinin olduğu bilinmesine rağmen önündeki engellerin ortadan kaldırılamaması, bu etkinliklerden farklı şekillerde nasıl faydalanabileceğine dair yeni fikirler üretmeyi gerekli kılmaktadır. Bu noktada, çağdaş eğitim yaklaşımlarının da öne sürdüğü aile katılımından yararlanılarak ailelerin bu sürece dâhil edilmesi çözüme yönelik seçeneklerden biri olarak düşünülebilir (Demir, 2021a). “Toplumun en temel birimi olan aile, bireylerin kalıcı davranışlarını geliştirdiği ilk ve en önemli sosyal kurum olarak değerlendirilirken; çocukların ilk öğretmenleri olan ebeveynlerin/ailenin

eğitim üretim faaliyetlerine etkin katılımını gerektiren aile katılımı kavramı ise son yıllarda ilgi alanımıza giren önemli kavramlardan biridir” (Demir, 2021b, s. 399).

Aile katılımı, “ğrencilerin akademik ve bireysel gelişimini desteklemek, öğrenciye beceri kazandırmak, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle aktif bir şekilde sürekli iletişim kurmak, okulda ve sınıfta yapılan etkinliklere gönüllü olarak katılmak, sadece okulun ve ailenin değil toplumsal kaynakların da kullanılmasına yönelik ortaklıklar kurmak için etkinliklerden oluşan, sürekli ve sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanabilir” (Ahioglu Lindberg, 2014, s. 1340). Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında inceleme gezilerinde olduğu gibi aile katılımının da birçok yararının olduğu ortaya konmuştur. Buna göre aile katılımlı faaliyetlerin öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği (Argon & Kıyıcı 2012; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005, Kotaman, 2008; Sheldon & Epstein, 2005); ğrencilerin okula okulla ilgili tutumlarında, okula yönelik devamlılıklarının sağlanmasında, öğrenmeye karşı olan güdülerinde, disiplin sorunlarının azaltılmasında ve sosyal becerilerinin arttırılmasında olumlu yönde etkilediği (Ekinci Vural, 2006; Haynes, Comer & Hamilton Lee, 1989; Sheldon, 2003, Sheldon & Epstein, 2002) bilinmektedir.

Aile katılımının eğitim ğretim sürecinde çeşitli faydalarının olduğu bilinmesine ve bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmasına rağmen hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılan çalışmalarda bu faaliyetlerin önünde birtakım engelleyici faktörlerin olduğu belirtilmektedir (Başaran & Koç, 2001; Conteh & Kawashima, 2008; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Gonzalez DeHass, 2005; Singh & Banerjee, 2019). Bu engeller kültürel ve psikolojik sebeplerden (Flynn, 2007) kaynaklandığı gibi sosyoekonomik sebeplerden de kaynaklanmaktadır (Sheldon, 2007; Yolcu, 2011). Birçok ebeveyn, bu nedenlerle aile katılım etkinliklerine gerektiği gibi destek verememektedir. Ancak aile katılımının önündeki engellerin sadece ebeveynlerden kaynaklanan engeller olarak değerlendirilmemesi gerektiği bilinmelidir. Nitekim kimi zaman okul yönetimi ve ğretmen tutumları sebebiyle de aile katılımlı faaliyetlerin istenildiği gibi yapılamadığı söylenebilir. Buradan hareketle genel anlamda aile katılımının önündeki engeller aileden/ebeveynlerden kaynaklanan sebepler (Aksoy, 2017; Aslanargun, 2007; Coulombe, 1995; Diken, 2009; Dinç, 2015; Kolay, 2004; Shannon, 1996) ve ğretmen-yöneticiden/okuldan kaynaklanan sebepler (Christenson, 2004; Ekinci Vural, 2006; Köksal Eğmez, 2008; Oktay, Gürkan, Zembat & Polat Unutkan, 2006) olmak üzere iki farklı kategoride sınıflandırılabilir. Ancak söz konusu bu engellere rağmen gerek bir çok ebeveynin gerekse ğretmen ve yöneticilerin aile katılımlı faaliyetleri önemsedikleri, bu faaliyetlere olumlu yönde destek verdikleri ve aile katılımlı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için istekli oldukları çok sayıda çalışmada ortaya konulmuştur (Akkaya, 2007; Huntsinger & Jose, 2009; Sabırlı Özışıklı, 2008; Şad & Gürbüzürk, 2013). Dolayısıyla bu istekleri dikkate alınarak ebeveynlerin desteklerinden yararlanma yoluna gidilip eğitim ğretim sürecinde çeşitli yerlere aile katılımlı inceleme gezileri düzenlenebilir. Bu bağlamda inceleme gezilerinin uygulanmasında önemli rollerden birinin de ebeveynlere düştüğü söylenebilir (Demir, 2021a).

“Velilere inceleme gezilerinin önemi ve uygulanması durumunda sağlayacağı katkı detaylı biçimde anlatılarak okul öncesinden itibaren bu kültür, eğitim ğretim uygulamalarına yerleştirilebilir. Ayrıca velilerin bu etkinliklerin uygulanmasında önerilerde bulunması ve hatta bizzat rol alarak katkıda bulunması bu etkinlikleri daha uygulanabilir hale getirebilir” (Karakaş Özur, 2010). Konuya benzer bir bakışla yaklaşan Türe (2018) de sosyal bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin kalıcı hale getirilmesi için tüm aile bireylerinin birlikte gezebilecekleri inceleme gezilerinin veliler tarafından düzenlenebileceğini dahası inceleme gezilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerince planlanabileceği gibi veliler tarafından da bireysel olarak planlanabileceğini dile getirmektedir. Demir (2021a) tarafından yapılan çalışmada ise veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinin ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonlarını, bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarını, kültürel mirasa yönelik farkındalıklarını ve dersin öğrenme alanlarından biri olan “Kültürel ve Miras” ğrenme alanına yönelik akademik başarılarını olumlu yönde arttırdığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla aile katılımlı inceleme gezilerinin genelde eğitim sürecine özelde ise Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki amaç, beceri ve değerlere ulaşmada etkili bir model olduğu söylenebilir.

Nitekim bu araştırmanın amacını sosyal bilgiler ğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları şöyle belirlenmiştir:

Sosyal bilgiler ğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri nedir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşlerinin “cinsiyet, yaş, inceleme gezilerini gerçekleştirmeye dönük yeterlik algısı, mezun olunan lisans programı, mesleki deneyim, daha önce inceleme gezisi düzenleyip/düzenlememe, inceleme gezilerine dönük eğitim alıp/almama” nitelikleriyle ilişkisi nedir?

Daha önceden de ifade edildiği gibi inceleme gezilerinin eğitim öğretim sürecinde birçok olumlu yansımaları olmasına rağmen ne yazık ki çeşitli engelleyici sebeplerden dolayı öğretmenler tarafından yeteri kadar gerçekleştirilmemektedir. Dolayısıyla bu sorunun çözümüne yönelik alternatif seçenekler üretmek inceleme gezilerinin uygulanabilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda inceleme gezilerinin uygulanması konusunda velilerin desteği alınarak aile katılımlı inceleme gezileri düzenlenebilir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerinin veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşlerini belirlemek bu gezilerin uygulanabilirliğinin belirlenmesi açısından önemli çıkarımlar sunabilir. Kuşkusuz öğretmenlerin bu tür gezilere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Dahası alanda ilk olan bu çalışma gelecekteki benzer çalışmalar için kaynak niteliğinde olabilir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Van Maanen, nitel araştırmanın bir şemsiye terim olduğunu; bu araştırma yaklaşımının tanımlama, çözme, yorumlama ve anlamla ilgili terimlere ulaşan teknikleri kapsadığını belirtir (Akt. Merriam, 2013). Temel nitel araştırmaları tüm disiplin alanlarında görülebileceğini vurgulayan Merriam (2013) bu araştırma deseniyle veriler görüşme, gözlemler veya doküman analizi yoluyla toplanabilir olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada ise veriler görüşme yapılarak toplanmıştır. Briggs görüşmenin “sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmak ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir” (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 129). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine dönük deneyimlerini, tutumlarını, görüşlerini, şikayetlerini, duygularını ve inançlarını ortaya çıkarmak için görüşme türlerinden biri olan “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme” katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme türünde “dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur” (Patton, 1987, s. 112). Bu tür bir yaklaşımla görüşmeci yanlılığı veya öznelliği azaltılmış olur (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis il merkezinde bulunan özel ve devlet ortaokullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Kilis il merkezindeki üç özel, 21 devlet olmak üzere toplam 24 ortaokulda çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş ve bu şekilde belirlenen çalışma grubuna 42 öğretmen gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Çalışma grubunu oluşturan 42 sosyal bilgiler öğretmenin 17’si (%40.5) kadın, 25’i (%59.5) ise erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna dair tanıtıcı bilgiler Şekil 1’de yer verilmiştir.

Kod Sistemi	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Ait Tanıtıcı Bilgiler	TOPLAM
▼ Cinsiyet		0
Kadın	17	17
Erkek	25	25
▼ Yaş		0
20 - 35 yaş arası	16	16
36 yaş ve üstü	26	26
▼ Lisans Bölümü		0
Sosyal Bilgiler	36	36
Diğer (Sınıf, Coğrafya, Tarih)	6	6
▼ Mesleki deneyim		0
1 - 10 yıl arası	24	24
11 yıl ve üstü	18	18
▼ İnceleme gezileri gerçekleştirme durumları		0
Gerçekleştiren	17	17
Gerçekleştirmeyen	25	25
▼ İnceleme gezilerine dönük eğitim alma durumları		0
Eğitim almış	3	3
Eğitim almamış	39	39
▼ İnceleme gezilerini gerçekleştirilmeye yönelik yeterlilik algısı		0
Kendisini yeterli görmüş	22	22
Kendisini yeterli görmemiş	20	20
▼ Veliler inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?		0
Evet	36	36
Hayır	6	6
▼ İnceleme gezilerinin yürütücüsü kim olmalı?		0
Veli	24	24
Öğretmen	18	18

Şekil 1. Katılımcılara ait tanıtıcı bilgiler

## Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine dönük görüşlerine ulaşmayı hedefleyen iki standartlaştırılmış açık uçlu sorudan ve görüşmeye katılan öğretmenlere dair tanıtıcı bilgilere ulaşılmasını sağlayan dokuz kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu şeklinde hazırlanan form “Öğretmen Görüş Formu” olarak adlandırılmıştır.

Görüşme formu aracılığıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş, düşünce, tutum, tercih ve ilgileri sahip oldukları birtakım nitelikleri (cinsiyet, yaş, inceleme gezilerini gerçekleştirmeye dönük yeterlik algısı, mezun olunan lisans programı, mesleki deneyim, daha önce inceleme gezisi düzenleyip/düzenlememe, inceleme gezilerine dönük eğitim alıp/almama) de sürece dahil edilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır. Görüşme formundaki sorular araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemlere ve alanyazından hareketle hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliğinin testi için ön uygulama olarak iki sosyal bilgiler öğretmenin ve bir dil uzmanının yazılı görüşüne sunulmuştur. Ayrıca soruların amaca uygunluğunun testi için ise üç alan uzmanına danışılmıştır. Ön uygulamalardan alınan dönütlerden hareketle Öğretmen Görüş Formu’na son hali verilmiştir. Verilerin toplanması sırasında görüşme öncesinde öğretmenlere araştırma hakkında genel bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama açısından bir doyum noktasına ulaşılan dek sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşülmeye devam edilmiştir. Gerçek anlamda bir doygunluğa erişilinceye kadar (f=42) yani Yıldırım ve Şimşek’in (2016) de ifade ettiği gibi yeni bir fikir ve görüş elde edilmeyene kadar veri toplama süreci devam edilmiştir. Görüşme formundaki sorular her öğretmene aynı sıralamayla ve aynı tarzda sorulmuş, ortalama 10 ile 15 dakika arasında değişen sürelerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler “içerik analizi yoluyla” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.297) analiz edilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Bu analiz türü “sözel, yazılı veya diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından

nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır” (Tavşancıl & Aslan, 2001, s.22). Araştırma kapsamında elde edilen veriler Excel 365 programına veri olarak girilmiştir. Ardından bu veriler Maxqda 12 programına aktarılmıştır. Daha sonra araştırmanın problem durumuna göre öğretmenlerden elde edilen ve açık uçlu sorulardan oluşan veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve tek tek kodlanmıştır. Her bir bulguyu ifade eden kodlar farklı renk ile gösterilerek daha kolay anlaşılması sağlanmıştır. Ardından Maxqda 12 programında “Karma Metotlar” sekmesinden “Çapraz Tablolar” oluşturularak araştırmanın tanıtıcı soruları birbiriyle ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Böylece öğretmenlere ait değişkenlerle öğretmenlerin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri ilişkisel olarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler şekil ve/veya tablolarla ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmenlerin doğrudan ifadeleri verilirken öğretmen isimlerinin yerine Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

## **Etik, Geçerlik ve Güvenirlik**

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Aile Katılımlı İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın “verilerinin toplanması ve yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Trakya Eğitim Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz”. Ayrıca etik kurallara uygunluk açısından katılımcıların gönüllü gönüllü olmalarına özen gösterilmiştir. Görüşmelere geçilmeden önce araştırma hakkında bilgi verilmiş, elde edilen bilgilerin başkaları tarafından kullanılmayacağı, sadece sözkonusu araştırmada kullanılacağı, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, istedikleri anda görüşmeden çekilme hakkına sahip oldukları ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduğu ifade edilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini etkileyecek soru, yönlendirme ve yorumlardan kaçınmaya özen gösterilmiştir. Bu araştırmanın verileri 1 Ocak 2020 tarihinden önce toplanmıştır. Bu nedenle herhangi bir kurumdan etik kurul izni alınmamıştır. Çalışmanın etik kurul izni bu kapsamda ele alınmıştır.

Verilerin analizinde gerekli kodlamalar yapılırken araştırmayı öznel yanılgılardan arındırmak için benzer işlemler birbirlerinden bağımsız iki farklı uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Böylece verilerin analizinde araştırmacının kişisel özelliklerinin, araştırmanın güvenirliliğini negatif yönde etkilemesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Nitekim araştırmada elde edilen nitel bulguların sadece araştırmacıya göre ne anlam ifade ettiği değil, aynı zamanda birden fazla kişiye göre ne anlam ifade ettiği belirlenerek ortak görüş elde edilmiştir. “Kodlayıcılar arası uzlaşma” olarak da bilinen bu işlem araştırmanın güvenirliliği bakımından oldukça önemlidir. Bu araştırmada “kodlayıcılar arası uzlaşma” Maxqda 12 programı üzerinde, “Analiz” sekmesinde “Kodlayıcılar arası uzlaşma” seçeneği vasıtasıyla hesaplanmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada “kodlayıcılar arası uzlaşımın” .91 (%91) olduğu sonucuna varılmıştır. Bu verilere göre “kodlayıcılar arası uzlaşımın” veya “güvenirliliğin” yeterli olduğu söylenebilir. Nitekim güvenirliliğin .80’in (%80) üzerinde olması yeterli bir sonuç olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 2019).

## **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Van Maanen, nitel araştırmanın bir şemsiye terim olduğunu; bu araştırma yaklaşımının tanımlama, çözme, yorumlama ve anlamla ilgili terimlere ulaşan teknikleri kapsadığını belirtir (Akt. Merriam, 2013). Temel nitel araştırmaları tüm disiplin alanlarında görülebileceğini vurgulayan Merriam (2013) bu araştırma deseniyle veriler görüşme, gözlemler veya doküman analizi yoluyla toplanabilir olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada ise veriler görüşme yapılarak toplanmıştır. Briggs görüşmenin “sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmak ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir” (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 129). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine dönük deneyimlerini, tutumlarını, görüşlerini, şikayetlerini, duygularını ve inançlarını ortaya çıkarmak için görüşme türlerinden biri olan “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme”

katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme türünde “dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur” (Patton, 1987, s. 112). Bu tür bir yaklaşımla görüşmeci yanlılığı veya öznelliği azaltılmış olur (Yıldırım & Şimşek, 2016).

## BULGULAR

### Öğretmenlerin Aile Katılımlı İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşlerini ortaya koymak için “Görüşme Formu”nda yer alan “*Sizce veliler (öğretmenin talimatlarına uyararak) eğitim amaçlı inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?*” sorusuna alınan cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümü (%85,7) eğitim öğretim amaçlı aile katılımlı inceleme gezilerini velilerin gerçekleştirebileceğini; azı (%14,3) ise bu tür gezileri velilerin gerçekleştiremeyeceğini belirtmiştir (Tablo 1). Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan 42 öğretmenden 36’sı velilerin, aile katılımlı inceleme gezisini gerçekleştirebileceğini; altısı ise gerçekleştiremeyeceğini ifade etmiştir.

Velilerin aile katılımlı inceleme gezisi düzenleyebileceğine dair görüş belirten sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenler, velilerin aile katılımlı inceleme gezisi düzenleme konusunda yeterli bilgi, bilinç ve yeterliğe sahip olduğunu; eğitim öğretim sürecinden sorumlu olduğunu; bu tür gezilerin okul aile iş birliğine katkı sağlayacağını; yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olduğunu; gezilerin önündeki prosedürü kaldıracağını; velilere birçok faydasının olabileceğini; öğretmenlerin iş yükünü azaltacağını; inceleme gezilerinin öğretmenler tarafından çok az yapıldığını; bu tür gezilerle velilerin inceleme gezilerinin faydasını ve önemini kavrayacağını gerekçe göstererek velilerin inceleme gezisi yapabileceğini veya yapması gerektiğini ifade etmiştir. Söz gelimi Ö1 ve Ö21 kodlu katılımcılar; “*Evet bence yapabilirler. Özellikle ilgili veliler çok iyi yapabilir. Hiç yapmamaktan daha iyidir*” (Ö1), “*Gerçekleştirilebilir gerekli planlama, hazırlık yapılırsa bence velilerin de yaptıkları geziler de faydalı olur. Hiç yapmamaktan daha iyi*” (21) ifadelerine yer vererek inceleme gezilerinin hiç yapılmamasındansa en azından veliler tarafından yapılmasının faydalı olabileceğini savunmaktadır. Ö3, Ö16 ve Ö24 kodlu katılımcılar; “*Yapabilirler. Hayat boyu öğrenmeye uygun, ayrıca veliler daha bilinçli olurlar*” (Ö3), “*Eğitim evde başlar ilkesiyle bilinçli ailelerin eğitim amaçlı inceleme gezisi yapması faydalı olur*” (Ö16), “*Gerçekleştirilebilir onlar da eğitimin en önemli parçasıdır*” (Ö24) ifadelerine yer vererek eğitim sürecinin ailede başladığını, velilerin eğitim sürecinin önemli bir parçası olduğunu ve bu tür faaliyetlerin hayat boyu öğrenmeye uygun olduğunu belirtmektedir. Ö4 ve Ö11 kodlu katılımcılar; “*Evet. Detaylı bir plan ve programla veliler de etkili bir şekilde gerçekleştirebilir. Çünkü gerekli eğitim seviyesine ve zamana sahipler. Yeter ki uygun bir zaman dilimi tanınsın*” (Ö4), “*Gerçekleştirebilirler. Eğitim öğretim bilinciyle veliler gezi yaparsa çok da verimli olur. Çünkü gerekli yeterliliğe sahipler. Ayrıca veliler gezi yapılan yerler hakkında bilgilendirilir ve çocuklarına bu gezilerde faydalı olabilirler*” (Ö11) ifadelerine yer vererek inceleme gezilerini gerçekleştirme konusunda velilerin gerekli yeterliliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ö22 ve Ö32 kodlu katılımcılar; “*Velilerin de eğitim amaçlı gezilere katılması okul veli öğrenci iş birliğini artırabilir*” (Ö22), “*Öğretmenin talimatlarına uyulursa evet çünkü veli öğretmen öğrenci işbirlikçi öğrenme gerçekleşir*” (Ö32) ifadeleriyle bu tür faaliyetlerle okul aile iş birliğinin artabileceğini ifade etmektedir. Ö17, Ö20 ve Ö31 kodlu katılımcılar ise aile katılımlı inceleme gezileriyle velilerin inceleme gezilerinin gerekliliğini ve önemini anlayacaklarını böylece inceleme gezilerinin katılımında bir artış yaşanacağını belirtmektedir. Bu katılımcıların doğrudan ifadeleri şöyledir: “*Elbette öğrenci velisini bu şekilde bir incelemede bulunmasından dolayı daha da şevklenecek, bu konularda daha istekli olunacaktır*” (Ö17), “*Gerçekleştirilebilir. Çünkü aile gezilerin önemini ve faydasını görür*” (Ö20), “*Kesinlikle gerçekleştirilebilir. Hatta yapılacak gezilerde öğrencilerle birlikte velilerinde gelmesi bu gezilere katılım oranını arttıracaktır*” (Ö31). Ö23 ve Ö35 kodlu katılımcılar; “*Evet gerçekleştirebilirler verilerin de inceleme gezisine dahil olması durumunda geçmiş hakkında, tarihi mekanlar, yapılar hakkında bilgi sahibi olması ve doğayı keşfetmesi sağlayabilir*” (Ö23), “*Bilinçli veliler ile yapılabilir. Çünkü eğitim öğretim sürecine velilerin dahil edilmesi eğitim sırasında olumlu sonuçlar doğurur*” (Ö35) ifadelerine yer vererek aile katılımlı inceleme gezilerinin velilere birçok olumlu yansımalarının olabileceğini vurgulamaktadır. Ö37 kodlu katılımcı; “*Gerçekleştirebilir. Hatta onların yapması*



*öğretmenin yükünü azaltır*” ifadesinde bulunarak aile katımlı inceleme gezileriyle öğretmenin iş yükünün azalacağını savunurken Ö42 kodlu katılımcı ise *“Gerçekleştirilebilir. Kendi çocuğunu götürmesi için izne ihtiyaç duymaz”* ifadesinde bulunarak aile katımlı inceleme gezilerinin inceleme gezileri önündeki izin prosedürünü kaldıracağına dikkat çekmiştir.

Velilerin aile katımlı inceleme gezilerini gerçekleştiremeyeceklerine dönük fikir belirten sosyal bilgiler öğretmenleri, bu tür faaliyetlerin uzmanlık gerektirdiğini, velilerin pedagojik olarak yetkin olmadığını ve yeterli eğitime sahip olmadığını ayrıca eğitim öğretim sürecine yeterli katılımı sağlamadıklarını gerekçe göstererek velilerin aile katımlı inceleme gezilerini düzenleyemeyeceğini belirtmiştir. Bu bulgulara ilişkin altı katılımcının doğrudan ifadeleri şu şekildedir: *“Hayır bunun için eğitim almalılar ayrıca pedagojik eğitimleri olmalı amatör tarzda olabilir”* (Ö5), *“Hayır konunun uzmanı olması lazım ancak gezilerde öğretmene yardımcı olabilir”* (Ö6), *“Hayır veliler iş güç derdinle bir insanın gezi inceleme amaçlı yola çıkabilmesi için öncelikle maddi durumunun iyi olması gerekir zaman açısından tüm velileri aynı gün aynı yerde tarihte bir arada tutmak zor olur”* (Ö25), *“Bence biraz zor çünkü eğitim seviyesinin yeterli olmaması vb.”* (Ö29), *“Gereksiz buluyorum. Veli toplantılarına dahi katılım gerçekleştiriyorlar”* (Ö33), *“Çok zor. Bu ekonomik yönü ağır basan bir eylem eğitim seviyesi de çok önemli”* (Ö36).

“Görüşme Formu”nda yer alan *“Sizce öğretmenler mi yoksa veliler mi öğrencileri inceleme gezisine götürmeli?”* sorusuna alınan cevaplar analiz edilmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin %57,1’inin inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veliyi; %42,9’unun ise öğretmeni tercih ettiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan 42 sosyal bilgiler öğretmeninden 24’ü inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veliyi; 18’i ise öğretmeni tercih etmektedir (Tablo 1).

Tablo 1.

*Öğretmenlerin aile katımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri*

	Sizce veliler eğitim amaçlı inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?		Sizce öğretmenler mi yoksa veliler mi öğrencileri inceleme gezisine götürmeli?		
	f	%	f	%	
Gerçekleştirebilir	36	85,7	Veli	24	57,1
Gerçekleştiremez	6	14,3	Öğretmen	18	42,9
Toplam	42	100	Toplam	42	100

İnceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veliyi tercih eden sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin inceleme gezilerini yeteri kadar yap(a)madıklarını, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen inceleme gezilerinin önünde birçok engelin olduğunu bunun yanında velilerin gerçekleştireceği inceleme gezilerinin velilere katkı sağlayacağı gibi öğretmenlerin iş yükünü de hafifleteceğini gerekçe göstererek velilerin inceleme gezilerinin yürütücüsü olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö2 ve Ö13 kodlu katılımcılar; *“Öğretmenler yeteri kadar inceleme gezilerini gerçekleştirmediği için en azından velilerin yapması daha iyi olabilir”* (Ö2), *“Gerekli imkânlar olmadığından öğretmenler yeteri kadar götüremiyor. Bu nedenle velilerin götürmesi daha faydalı olabilir”* (Ö13) ifadelerinde bulunarak öğretmenler tarafından inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını belirtmektedir. Ö4, Ö9 ve Ö17 kodlu katılımcılar; *“Velilerle yapılması özellikle ailece yapılan serbest etkinliklere bilimsel bir acı da kazandıracığından, ailelerin bilinçlenmemesine katkı sağlayacağından ve eğitime ailece katılım sağlanınca öğrencinin gözünde eğitim daha anlamlı ve işlevsel olacağından öğrenciler için verimli olacaktır”* (Ö4), *“Konu hakkında bilgi sahibi olan donanımlı veliler götürdükleri takdirde daha başarılı olabilir. Çünkü birebir öğrenciyle ilgileceği için öğrenci daha iyi kavrayabilir. Veliler de böylece bilgi sahibi olurlar”* (Ö9), *“Temel eğitimin başladığı yer aile olduğundan aileyle yapılacak geziler daha faydalı olabilir. Ayrıca veli sadece öğrenciyle ilgileceği için bu geziler öğrencinin akılda daha fazla kalabilir”* (Ö17) şeklindeki sözleriyle velilerin gerçekleştireceği inceleme gezilerinin hem velilere olumlu katkı sağlayacağını hem de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yansımalarının olacağını ifade etmişlerdir. Ö19, Ö31 ve Ö41 kodlu katılımcılar; *“Çünkü sınıflar çok kalabalık olduğu için gezi sırasında bazı disiplin sorunları çıkabiliyor. Velinin yapması öğrenciyle daha yakından ilgileceği için daha başarılı olabilir ve veliler de süreçten faydalanabilir”* (Ö19), *“Çünkü bazı veliler güvenlik sebebiyle öğrencisini geziye gönderme konusunda tereddüt yaşamakta ve geziye göndermemektedir. Bu nedenle velilerin götürmesi hem güvenlik kaygısını ortadan kaldıracak hem de istediği kadar istediği zaman geziye götürebilecek. Bu durumda gezinin*

*etkililiğini arttıracaktır” (Ö31), “Velinin götürmesi daha faydalı olacak. Çünkü gezi önündeki birçok engel bu sayede kalkacaktır” (Ö41) ifadelerinde bulunarak öğretmenler tarafından gerçekleştirilen inceleme gezilerinin önünde birçok engelin olduğunu bu nedenle velilerin aile katılımlı inceleme gezilerinin yürütücüsü olması gerektiğini dile getirmiştir. Araştırmada Ö37 kodlu katılımcı; “Veli daha faydalı olabilir. Çünkü veliler az sayıda öğrenciyle birçok gezi düzenleyebilir” ifadesinde bulunarak velilerin az sayıda öğrenciyle çok sayıda inceleme gezisi faaliyetinde bulunabileceğini Ö42 kodlu katılımcı ise “Velinin götürmesi iş yükünü hafifletecek ve diğer konulara daha çok zaman ayırmama sebep olacaktır” ifadesinde bulunarak aile katılımlı inceleme gezilerinin öğretmenlerin iş yükünü hafifleteceğini savunmuştur.*

Öğretmenlerin inceleme gezilerinin yürütücüsü olması gerektiğini belirten sosyal bilgiler öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin inceleme gezilerinin yürütücüsü olma konusunda gerekli bilgi, beceri ve yeterliliğinin daha iyi olduğunu; öğrenciye öğretmenin rehberlik yapmasının daha uygun olduğunu; sınıfla yapılan gezilerin hem amaca daha uygun ve zevkli olduğunu hem de eğitim öğretim açısından daha etkili olduğunu gerekçe göstererek öğretmenlerin inceleme gezilerinin yürütücüsü olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö5, Ö12 ve Ö33 kodlu katılımcılar; “Öğretmenlerin çünkü bu geziler ders mantığıyla yapılmalı ayrıca sınıf yönetimi pedagojik eğitimi almış bir öğretmen olmalı velilere bu sorumluluk verilemez, öğretmen bu konuya yetkindir” (Ö5), “Çünkü öğretmen inceleme gezisi hakkında bilgi verir ve gezide daha etkili olabilir. Gezide bilinmeyenleri daha etkili anlatır. Konu hakkında yeterli bilgi, beceri ve yeterliliğe sahiptir” (Ö12), “Öğretmenler daha açıklayıcı bilgiler sunan ve ortam öğrenme ortamı olur, neticede öğretmen bu konuda bilgili ve beceriklidir” (Ö33) ifadelerinde bulunarak inceleme gezileri konusunda öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip olduklarını vurgulamışlardır. Ö3 ve Ö30 kodlu katılımcılar; “Öğretmenlerin çünkü bunun eğitimini almışlar. Ayrıca rehberlik yapma konusunda daha bilgi sahibi ve uygun olduklarını düşünüyorum” (Ö3), “Öğretmenlerin götürmesi daha faydalı olacaktır. Çünkü öğretmen aynı zamanda bir rehber görevine daha uygundur” (Ö30) şeklindeki sözleriyle inceleme gezilerinde öğretmenin öğrenciye rehberlik yapmasının daha uygun olduğunu belirtmiştir. Ö6, Ö11, Ö21, Ö23 ve Ö35 kodlu katılımcılar ise; “Tabi ki öğretmenler. Öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirilecek bir gezi eğitim amaçlı da olsa oldukça zevkli ve renkli olacaktır. Öğrencileri çok yönlü olumlu etkileyecek ve unutulmaz bir anı olacaktır” (Ö6), “Öğretmenlerin bu gezilere rehberlik etmesi gezinin amacı açısından daha faydalı olacağını düşünüyorum çünkü öğretmenler verilerden daha çok konu hakkında bilgi vereceğinden kazanımlar daha iyi sağlanacaktır” (Ö11), “Tabi ki öğretmenler. Öğretmenler gezilen yer ile ilgili birçok bilgi sahibi birçok bilgi sahibi olmadan önemli bence gidilen yere iyice araştırılmalı ve öğrencilere gezinin amacı iyice verilmelidir. Bu yüzden geziler öğretmenler tarafından yapılırsa daha verimli olur” (Ö21), “Öğretmenlerin götürmesi daha uygundur gerekli açıklamalar ve yönlendirmelerle gezi amacına uygun şekilde tamamlanmış olup öğrenciler daha bilinçli şekilde yaparak yaşayarak ve öğretmenin vereceği bilgiler ışığında öğrenerek gezi gerçekleştirmiş olurlar” (Ö23), “Öğretmenlerin götürmesi daha faydalı olur tarihi bilen ve bilinçli kişiler tarafından yapılan inceleme gezileri gezi kazanımlarına ulaşma konusunda daha isabetli olur. Alanına hâkimdir aynı zamanda öğrencinin kendi akranları ile beraber öğrenmesi daha faydalı ve eğlenceli olacaktır velilerin yapacağı geziler ise daha çok destek niteliğinde olacaktır verilmek istenen kazanımın aktarılması için öğretmen tarafından yapılması daha doğrudur” (Ö35) ifadelerinde bulunarak öğretmen eşliğinde sınıfla yapılan gezilerin hem amaca daha uygun ve zevkli olduğunu hem de eğitim öğretim açısından daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri incelendiği gibi bu görüşleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen faktörler de incelenmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleriyle sahip oldukları bazı demografik (cinsiyet, yaş, inceleme gezilerini gerçekleştirmeye dönük yeterlik algısı, mezun olunan lisans programı, mesleki deneyim, daha önce inceleme gezisi düzenleyip/düzenlememe ve inceleme gezilerine dönük eğitim alıp/almama durumunun ve inceleme gezilerine yönelik yeterlik algıları) özelliklerinin ilişkileri irdelenmiştir. Bunlara yönelik bulgulara aşağıda verilen başlıklar altında yer verilmiştir.

## Öğretmenlerin Aile Katılımlı İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşleri Üzerinde Cinsiyetin Etkisine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri üzerinde cinsiyetin etkisi irdelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 kadın öğretmenin önemli bir çoğunluğunun (%94,1) velilerin inceleme gezilerini gerçekleştirebileceğini çok azının (%5,9) ise velilerin inceleme gezilerini gerçekleştiremeyeceği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde erkek öğretmenlerin de çoğu velilerin inceleme gezilerini gerçekleştirebileceği görüşündedir. Ancak oransal olarak kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha çok oranda velilerin inceleme gezilerini gerçekleştirebileceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin %76,5'i öğrencileri inceleme gezilerine velilerin götürmesini uygun bulmuşken bu oran erkek öğretmenlerde %44'e düşmüştür (Tablo 2). Dolayısıyla aile katılımlı inceleme gezilerini velilerin gerçekleştirmesi konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha pozitif bir tutum sergilediği söylenebilir.

Tablo 2.

### *Cinsiyete göre öğretmenlerin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri*

Sizce veliler eğitim amaçlı inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?	Kadın		Erkek		Sizce öğretmenler mi yoksa veliler mi öğrencileri inceleme gezisine götürmeli?	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%		f	%	f	%
Gerçekleştirebilir	16	94,1	20	80	Veli	13	76,5	11	44
Gerçekleştiremez	1	5,9	5	20	Öğretmen	4	23,5	14	56
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

## Öğretmenlerin Aile Katılımlı İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşleri Üzerinde Yaşın Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 12'sinin 20 ile 35 yaş aralığında olduğu, 30'unun ise 36 yaş ve üstünde bir yaşa sahip olduğu görülmektedir. 20 ile 35 yaş aralığındaki öğretmenlerin tamamı velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirebileceklerini ifade ederken bu öğretmenlerin yine önemli bir çoğunluğu (%66,7) inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veliyi tercih etmiştir. 36 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ise %80'i velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirebileceğini ifade ederken yarısından fazlası (%53,3) inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veliyi tercih etmiştir. Bu bağlamda yaşı daha genç olan öğretmenlerin yaşı büyük olan öğretmenlere göre aile katılımlı inceleme gezilerinin veli eşliğinde gerçekleştirilmesi konusunda daha pozitif bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3.

### *Yaşa göre öğretmenlerin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri*

Sizce veliler eğitim amaçlı inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?	20 ile 35 yaş arası		36 yaş ve üstü		Sizce öğretmenler mi yoksa veliler mi öğrencileri inceleme gezisine götürmeli?	20 ile 35 yaş arası		36 yaş ve üstü	
	f	%	f	%		f	%	f	%
Gerçekleştirebilir	12	100	24	80	Veli	8	66,7	16	53,3
Gerçekleştiremez	-	-	6	20	Öğretmen	4	33,3	14	46,7
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

## Öğretmenlerin Aile Katılımlı İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşleri Üzerinde Mezun Olunan Lisans Programının Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri üzerinde mezun oldukları lisans programının etkisi sorgulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin 36'sı sosyal bilgiler öğretmenliği programından mezun olmuşken 6'sı diğer (Sınıf Öğretmenliği= 3, Coğrafya= 2, Tarih= 1) programlardan mezun olmuştur. Ulaşılan veriler gerek sosyal bilgiler

öğretmenliği programından gerekse diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirebileceği görüşünde olduklarını göstermektedir. Tablo 4 incelendiğinde bu bulguya ilişkin öğretmenlerden alınan görüşlerin birbiriyle oldukça paralel olduğu görülmektedir. Bunun yanında diğer programlardan mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha fazla oranda inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veliyi tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.

*Lisans bölümüne göre öğretmenlerin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri*

	Sizce veliler eğitim amaçlı inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?				Sizce öğretmenler mi yoksa veliler mi öğrencileri inceleme gezisine götürmeli?				
	Sosyal Bilgiler		Diğer		Sosyal Bilgiler		Diğer		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Gerçekleştirebilir	31	86,1	5	83,3	Veli	20	55,6	4	66,7
Gerçekleştiremez	5	13,9	1	16,7	Öğretmen	16	44,4	2	33,3
Toplam	36	100	6	100	Toplam	36	100	6	100

**Öğretmenlerin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri üzerinde mesleki deneyimin etkisine ilişkin bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 24'ü 1 ile 10 yıl arasında mesleki deneyime sahipken 18'i 11 yıl ve üstünde bir deneyime sahiptir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri incelendiğinde mesleki deneyimi 1 ile 10 yıl arası olan öğretmenlerin %91,7'si ve 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ise %77,8'i velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri düştükçe velilerin inceleme gezilerini gerçekleştireceklerine olan inançlarının arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencileri inceleme gezisine kim götürmeli sorusuna verdikleri cevaplar mesleki deneyimlerine göre incelendiğinde ise mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin (%61,1), az olan öğretmenlere (%54,2) göre daha çok oranda velileri, inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak tercih ettikleri tespit edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

*Mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri*

	Sizce veliler eğitim amaçlı inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?				Sizce öğretmenler mi yoksa veliler mi öğrencileri inceleme gezisine götürmeli?				
	1 ile 10 yıl arası		11 yıl ve üstü		1 ile 10 yıl arası		11 yıl ve üstü		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Gerçekleştirebilir	22	91,7	14	77,8	Veli	13	54,2	11	61,1
Gerçekleştiremez	2	8,3	4	22,2	Öğretmen	11	45,8	7	41,7
Toplam	24	100	18	100	Toplam	24	100	18	100

**Öğretmenlerin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri üzerinde daha önce inceleme gezisi gerçekleştirme/gerçekleştirmeme durumunun etkisine ilişkin bulgular**

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri üzerinde inceleme gezisi gerçekleştirip gerçekleştirilmeme durumlarının etkisi incelenmiştir. Buna göre Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden 17'sinin en az bir kez inceleme gezisi düzenlediği, 25'inin ise herhangi bir inceleme gezisi faaliyetinde bulunmadığı tespit edilmiştir. İnceleme gezisi gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmenlerinin %76,5'i, inceleme gezisi gerçekleştirilmeyen öğretmenlerin ise %92'si velilerin aile katılımlı inceleme gezisi gerçekleştirebileceği yönünde görüş bildirmiştir. Görüldüğü gibi herhangi bir inceleme gezisi deneyimi olmayan öğretmenler, en az bir kez inceleme gezisi gerçekleştiren öğretmenlere göre daha çok oranda velilerin, aile katılımlı inceleme gezisi gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca inceleme gezisi gerçekleştirilmeyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin, gerçekleştiren öğretmenlere göre daha çok oranda velileri inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak tercih ettiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle inceleme gezileri konusunda tecrübe

edinmiş öğretmenler, tecrübesiz öğretmenlere göre daha az oranda velilerin inceleme gezisi gerçekleştirebileceklerini ve inceleme gezilerinin yürütücüsü olabileceklerini düşünmektedir. Dolayısıyla veli eşliğinde gerçekleştirilecek aile katımlı inceleme gezisi konusunda inceleme gezisi gerçekleştirmeyen deneyimsiz öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere göre daha olumlu bir yaklaşım içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 6.

*İnceleme gezisi gerçekleştirme durumlarına göre öğretmenlerin inceleme gezilerini velilerin gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine ilişkin görüşleri*

Sizce veliler eğitim amaçlı inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?	İnceleme gezisi gerçekleştirilen				İnceleme gezisi gerçekleştirilmeyen				
	İnceleme Gezisi Gerçekleştiren		İnceleme Gezisi Gerçekleştirmeyen		İnceleme Gezisi Gerçekleştiren		İnceleme Gezisi Gerçekleştirmeyen		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Gerçekleştirebilir	13	76,5	23	92	Veli	8	44,4	16	64
Gerçekleştiremez	4	23,5	2	8	Öğretmen	9	55,6	9	36
Toplam	17	100	25	100	Toplam	17	100	25	100

### Öğretmenlerin Aile Katımlı İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşleri Üzerinde İnceleme Gezilerine Dönük Eğitim Alma/Almama Durumlarının Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sadece üçü, lisans eğitimi veya hizmet içi eğitimleri kapsamında inceleme gezilerine dönük eğitim aldığını ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümü (%92,9) inceleme gezilerine dönük herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. İnceleme gezilerine dönük eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı, inceleme gezilerine dönük herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin ise %84,6'sı velilerin, aile katımlı inceleme gezisi gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla inceleme gezilerine dönük eğitim alan öğretmenler, eğitim almayan öğretmenlere göre daha çok oranda velilerin aile katımlı inceleme gezisi gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Ancak inceleme gezilerine dönük eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenleri, almayan öğretmenlere göre daha az oranda velileri inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak tercih etmiştir.

Tablo 7.

*İnceleme gezilerine yönelik eğitim alma durumlarına göre öğretmenlerin aile katımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri*

Sizce veliler eğitim amaçlı inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?	Eğitim almış				Eğitim almamış				
	Eğitim almış		Eğitim almamış		Eğitim almış		Eğitim almamış		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Gerçekleştirebilir	3	100	33	84,6	Veli	1	33,3	23	59
Gerçekleştiremez	-	-	6	15,4	Öğretmen	2	66,7	16	41
Toplam	3	100	39	100	Toplam	16	100	25	100

### Öğretmenlerin Aile Katımlı İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşleri Üzerinde İnceleme Gezilerini Gerçekleştirmeye Dönük Yeterlik Algısının Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri üzerinde inceleme gezilerini gerçekleştirmeye dönük yeterlik algılarının etkisi de incelenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 22'sinin inceleme gezilerini gerçekleştirme konusunda kendisini yeterli gördüğü, 20'sinin ise yetersiz olduğunu belirttiği görülmektedir. İnceleme gezilerini gerçekleştirmeye dönük yeterlik algısına sahip öğretmenlerin %90,9'u, inceleme gezilerini gerçekleştirmeye dönük yeterlik algısına sahip olmayan öğretmenlerin ise %80'i velilerin aile katımlı inceleme gezisi gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla inceleme gezilerini gerçekleştirmeye dönük yeterlik algısına sahip öğretmenler, yeterlik algısına sahip olmayan öğretmenlere göre daha çok oranda velilerin aile katımlı inceleme gezisi gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Ancak inceleme gezilerini gerçekleştirmeye dönük yeterlik algısına sahip sosyal bilgiler öğretmenleri, yeterlik algısına

sahip olmayan öğretmenlere göre daha az oranda velileri inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak tercih etmiştir.

Tablo 8.

*İnceleme gezilerini gerçekleştirme konusunda öğretmenlerin yeterlik algısına göre inceleme gezilerini velilerin gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine ilişkin görüşleri*

	Sizce veliler eğitim amaçlı inceleme gezisi gerçekleştirebilir mi?				Sizce öğretmenler mi yoksa veliler mi öğrencileri inceleme gezisine götürmeli?				
	Yeterlik Algısına Sahip		Yeterlik Algısına Sahip Değil		Yeterlik Algısına Sahip		Yeterlik Algısına Sahip Değil		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Gerçekleştirebilir	20	90,9	16	80	Veli	9	40,9	15	75
Gerçekleştiremez	2	9,1	4	20	Öğretmen	13	59,1	5	25
Toplam	22	100	20	100	Toplam	22	100	20	100

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin, velilerin öğrencilere eşlik ederek aile katılımlı inceleme gezisi gerçekleştirmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümü (%85,7) eğitim öğretim amaçlı aile katılımlı inceleme gezilerini velilerin gerçekleştirebileceğini; azı (%14,3) ise bu tür gezileri velilerin gerçekleştiremeyeceğini belirtmiştir. Demir (2021a) tarafından yapılan çalışmada veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinin başarıyla yapıldığı ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla mevcut çalışmadaki veli eşliğinde inceleme gezilerinin başarıyla yapılacağına ilişkin yüksek orandaki görüşler, Demir'in (2021a) ulaştığı bulgularla paralellik göstermektedir.

Velilerin aile katılımlı inceleme gezisi düzenleyebileceğine dair görüş belirten sosyal bilgiler öğretmenleri, velilerin aile katılımlı inceleme gezisi düzenleme konusunda yeterli bilgi, bilinç ve yeterliğe sahip olduklarını; eğitim öğretim sürecinde sorumluluk taşıdıklarını; bu tür gezilerin okul aile iş birliğine katkı sağlayacağını; yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olduğunu; veli eşliğinde düzenlenecek inceleme gezilerinin mevcut inceleme gezileri önündeki prosedürü kaldıracağını; velilere birçok faydasının olabileceğini; velilerin inceleme gezilerinin faydasını ve önemini kavrayacağını; öğretmenlerin iş yükünü azaltacağını; halihazırda inceleme gezilerinin öğretmenler tarafından çok az yapıldığını gerekçe göstererek velilerin inceleme gezisi yapabileceğini veya yapması gerektiğini ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde veli eşliğinde aile katılımlı inceleme gezilerinin okul öncesi eğitiminden başlayarak eğitim öğretim sürecinde uygulanabileceğini (Karakaş Özur, 2010), bu tür gezilerin sosyal bilgiler öğretmenlerince planlanabileceği gibi veliler tarafından da bireysel olarak planlanabileceğini (Türe, 2018) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Özellikle öğrencilerin başarıları üzerinde pozitif bir etki yarattığı, bütün kademelerde öğrencilerin okula devamlılıklarının sağlanmasında, okula yönelik tutumlarında, öğrenmeye dair güdülerinde, sosyal becerilerinin artırılmasında ve disiplin sorunlarının minimize edilmesinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Ahioğlu Lindberg, 2014; Aslanargun, 2007; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Lawson, 2003; Şad, 2012; Wilder, 2014; Gonzalez DeHass, Willems & Holbein, 2005; Sarpkaya, 2005; Sheldon & Epstein, 2002; Wheeler, 1992). Dahası Demir (2021a) tarafından yapılan çalışmada veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinin ortaokul öğrencilerinin “sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonlarını”, “inceleme gezilerine yönelik tutumlarını”, “kültürel mirasa yönelik farkındalıklarını” ve dersin öğrenme alanlarından biri olan “Kültürel ve Miras” öğrenme alanına yönelik “akademik başarılarını” olumlu yönde artırdığı sonucuna varılmıştır.

Aile katılımlı inceleme gezilerini velilerin gerçekleştiremeyeceğine dönük fikir belirten sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri irdelendiğinde velileri pedagojik bakımdan yetkin bulmayan öğretmenler, bu tür faaliyetlerin uzmanlık gerektirdiğini, velilerin yeterli eğitime sahip olmadığını ve yeteri kadar eğitim öğretim sürecine katılım sağlamadıklarını ifade ederek velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini düzenleyemeyeceğini belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde birçok ebeveynin psikolojik, kültürel, (Flynn, 2007) ve sosyoekonomik (Sheldon, 2007; Yolcu, 2011) nedenlerden dolayı aile katılım etkinliklerine gerektiği gibi destek veremediği belirlenmiştir. Ancak velilerin aile katılımının önündeki engelleri sadece kendilerinden kaynaklanan engeller olarak değerlendirmemelidir.

Öğretmen ve yönetici tutumlarından kaynaklı sebeplerden dolayı aile katılımlı faaliyetlerin yeteri kadar yapılamadığı da bilinmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmadaki sosyal bilgiler öğretmenlerin belirtmiş oldukları engeller genel olarak alanyazında yer alan engeller arasındadır. Bununla birlikte ilgili alanyazında birçok veli, öğretmen ve okul yöneticisinin aile katılımlı faaliyetleri önemsedikleri, bu faaliyetlere destek verdiği ve bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için istekli oldukları da çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Dor & Rucker Naidu, 2012; Kaya, 2002; Şaban, 2011).

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerinin yürütücüsüne ilişkin görüşleri de irdelenmiş ve elde edilen veriler öğretmenlerin %57,1'inin inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veliyi; %42,9'unun ise öğretmeni tercih ettiğini göstermiştir. Buna göre velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirebileceğini ifade eden çok sayıdaki (f=36) sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazılarının (f=12) inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veli yerine öğretmeni öncelikledikleri sonucuna ulaşılmıştır. İnceleme gezilerinin yürütücüsü olarak veliyi tercih eden sosyal bilgiler öğretmenleri, velilerin gerçekleştireceği inceleme gezilerinin velilere katkı sağlayacağını; öğretmenler tarafından inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını, inceleme gezilerinin önünde birçok engelin olduğunu ve bu gezilerin velilerce düzenlenmesiyle öğretmenin iş yükünü hafifleyeceğini gerekçe göstererek velilerin inceleme gezilerinin yürütücüsü olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgularla paralellik arz eden çok sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Nitekim söz konusu çalışmalarda zaman baskısı, ekonomik, bürokratik ve ulaşım gibi nedenlerle az sayıda öğretmenin inceleme gezilerini tercih ettiği ortaya koyulmaktadır (Atayeter & Tozkoparan, 2014; Carrier, 2009; Çelikkaya & Kuş, 2009; Çengelci, 2013; Çetin, Kuş & Karatekin, 2010; Güven, Gazel & Sever, 2004; Mazman, 2007; Moseley vd., 2002; Orion vd., 1997; Simmons, 1998; Taşkaya & Bal, 2009; Tatar & Bağrıyanık, 2012). Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları açısından değerlendirildiğinde inceleme gezilerinin önündeki bu engellerin çoğunun, aile katılımlı inceleme gezileriyle ortadan kalkabileceği ve bu tür aktivitelerin daha etkin bir şekilde kullanılacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin inceleme gezilerinin yürütücüsü olması gerektiğini belirten sosyal bilgiler öğretmenleri bu konuda gerekli bilgi, beceri ve yeterlik konusunda öğretmenlerin daha iyi olduğunu; öğrenciye öğretmenin rehberlik yapmasının daha uygun olduğunu; sınıfla yapılan gezilerin hem amaca daha uygun ve zevkli olduğunu hem de eğitim öğretim açısından daha etkili olduğunu gerekçe göstermişlerdir. Alanyazında da geleneksel olarak öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin eğitim öğretim açısından birçok olumlu çıktısının olduğu ve bu tür gezilerin eğlenceli ve heyecan verici olduğu ortaya konmuştur (Tortop & Özek, 2013). Ancak Demir (2021a) tarafından yapılan çalışmada veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinin de oldukça eğlenceli ve heyecan verici olduğu, öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını, akademik başarılarını ve bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri incelendiği gibi bu görüşleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen faktörler de incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri üzerinde cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, mesleki deneyim, daha önce inceleme gezisi gerçekleştirme/gerçekleştirmeme durumu, inceleme gezilerine yönelik eğitim alma/almama durumu ve inceleme gezilerine dönük yeterlik algısının etkileri değerlendirilmiştir. Buna göre cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, mesleki deneyim, daha önce inceleme gezisi gerçekleştirme ile inceleme gezilerine dair eğitim alma durumu ve inceleme gezilerine dönük yeterlik algılarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Sözelimi kadın öğretmenler erkek öğretmenlere, genç öğretmenler daha yaşlı öğretmenlere, deneyimsiz öğretmenler deneyimli öğretmenlere göre velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirebileceklerine yönelik daha pozitif bir tutum sergilemiştir. Ayrıca daha önce inceleme gezisi gerçekleştiren, bu gezilere yönelik eğitim alan ve gerekli yeterlik algısına sahip olan öğretmenler hiç inceleme gezisi gerçekleştirilmeyen ve bu gezilere yönelik eğitim almayan aynı zamanda gerekli yeterlik algısına sahip olmayan öğretmenlere göre daha çok oranda velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini yapabilecekleri yönünde görüş bildirmiştir. İnceleme gezilerinin yürütücüsü konusunda ise kadın öğretmenler ağırlıkta veliyi inceleme gezilerinin yürütücüsü olarak tercih ederken inceleme gezisi gerçekleştiren, bu gezilere yönelik eğitim alan ve gerekli yeterlik algısına sahip öğretmenler ise daha çok öğretmeni tercih etmiştir.

Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında mevcut araştırma kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğu velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirebileceklerine dair görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu görüşleri dikkate alındığında velilerin aktif biçimde eğitim öğretim sürecinde yer alarak aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirebilecekleri söylenebilir.
- 2- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı başta olmak üzere ilgili derslerin öğretim programlarında aile katılımlı inceleme gezilerine yer verilebilir.
- 3- Mevcut araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımlı inceleme gezilerine dönük görüşleri alınmıştır. Bunun yanında eğitimin diğer paydaşları olan veli, okul yöneticileri ve öğrencilerin de aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik görüşleri alınabilir.
- 4- Alanyazında öğretmen tutumları sebebiyle de aile katılım faaliyetlerinin gerektiği gibi yapılmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da özellikle erkek, deneyimli, hiç inceleme gezisi gerçekleştirilmemiş, inceleme gezilerine yönelik eğitim almayan ve bu gezileri gerçekleştirmeye dönük yeterlik algısına sahip olmayan öğretmenlerin diğerlerine nispeten aile katılımlı inceleme gezilerine ilişkin olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu demografik özelliklere sahip öğretmenler başta olmak üzere öğretmenlere aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik çeşitli eğitim kursları veya seminerleri düzenlenebilir.
- 5- Alanyazında aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik çalışmaların oldukça az olduğu vurgulanmaktadır. Bu sebeple tüm disiplinlerde aile katılımlı inceleme gezilerine dönük çeşitli nitel ve nicel araştırmaların yapılması önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Ahioğlu Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksoy, P. (2017). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi-okul aile işbirliği. Z. Seçer-Şahin (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 225-249). Eğiten kitap.
- Alkış, S. (2008). Coğrafya öğretiminde inceleme gezileri ve arazi çalışmaları. R. Özey & A. Demirci (Ed.), *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar* içinde (ss. 77-106). Aktif Yayınevi.
- Argon, T., & Kızılcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47945/606598>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49947/640068>
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin "müze eğitimi'ne" ilişkin görüşleri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/22327/239286>
- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yöntemini planlama uygulama ve sonuçlandırma açısından bir değerlendirme. H. Babacan & S. Özer (Ed.), *Sosyal ve liberal bilimlerde yeni yönelimler* içinde (ss. 171- 188). Gece Kitaplığı.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6136/82315>
- Aytaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi-gözlem metodunun yeri ve önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), (21), 55-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8800/109997>



- Ballantyne, R., & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13504620802711282>
- Başaran, S. T., & Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Milli Eğitim Basımevi.
- Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Human Kinetics.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Chin, C. (2004). Museum experience: A resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90. DOI: 10.1023/B:IJMA.0000026536.75034.34
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086233>
- Conteh, J., & Kawashima, Y. (2008). Diversity in family involvement in children's learning in English primary schools: Culture, language and identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 113-125.
- Coulombe, G. (1995). Parental involvement: A key to successful schools. *National Association of Secondary School Principals (NAASP) Bulletin*, 79, 71-75. DOI:10.1177/019263659507956711
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16690/173469>
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13(3), 1823-1841. DOI: 10.12738/estp.2013.3.1410
- Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 158-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48557/616562>
- Demir, Y. (2021a). *Sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği* (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Demir, S. (2021b). Türkçe öğretiminde aile katılımı. Ş. Koca & P. Erten (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler – I* içinde (ss. 397-418). Gece Kitaplığı.
- Diken, H. İ. (2009). Okul-aile iş birliğinin tanımı, kapsamı ve önemi. E. A. Küçükyılmaz (Ed.), *Okul aile ve çevre iş birliği* içinde (ss. 3-13). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Dinç, B. (2015). Okul öncesi eğitimde aile ve toplum işbirliği. N. Avcı & M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 267-288). Eğiten kitap.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafyada metodoloji genel metodlar ve özel öğretim metodları*. Milli Eğitim Basımevi.
- Dor, A., & Rucker Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246-262.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10331/126632>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(2), 23-30. <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i2.1627>
- Gonzalez DeHass, A. R. (2005). Facilitating parent involvement: reflecting on effective teacher education. *Teaching & Learning*, 19(2), 57-76.
- Gonzalez DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.

- Gögebakan, Y. (2008). Sanat Tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi-gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-220. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6747/90721>
- Güven, A., Gazel, A. A., & Sever, R. (2004). Tarih öğretmenlerinin gezi-gözlem uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225-235. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2768/36997>
- Hanaylı, G., Öztürk, A. A., Baysan, S., & Akar Vural, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: Öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 210-238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/55426/740833>
- Haynes, N. M., Comer, J., & Hamilton Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87-90.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. DOI: 10.1037/a0015362
- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.006>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye bakmak: bize her yer sınıf bize her yer öğrenme ortamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 43-74). Pegem Akademi.
- Kamber, T. (2007). *2005-2006 yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Karakaş Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıç, A., Attila, R., & Baykan, Ö. (2002). Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde yaşanan güçlükler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 293(27), 27-36.
- Knapp, D., & Barrie, E. (2001). Content evaluation of an environmental science field trip. *Journal of Science Education and Technology*, 10(4), 351-357. <https://doi.org/10.1023/A:1012247203157>
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 94-104.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16687/173409>
- Köksal Eğmez, C. F. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. DOI: 10.1177/0042085902238687
- Mazman, F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (tokat örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (2019). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (Çev. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4. 5. 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686->

- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15. <https://doi.org/10.1080/00958960209603476>
- Oktaç, A., Gürkan, T., Zembat, R., & Polat Unutkan, Ö. (2006). *Okul öncesi programı uygulama rehberi (ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım?)*. Ya-Pa Yayıncılık.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119. DOI: 10.1002/tea.3660311005
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P., & Giddings, G. J. (1997) Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81, 161-171. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199704\)81:2<161::AID-SCE3>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199704)81:2<161::AID-SCE3>3.0.CO;2-D)
- Özgen, N. (2011). Fiziki coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: gezi-gözlem destekli öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373-388. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/470/3826>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Sage.
- Rudman, C. L. (1994). A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94, 138-141. DOI: 10.1111/j.1949-8594.1994.tb15640.x
- Sabırlı Özışıklı, I. (2008). *A study of parent involvement in the boğaziçi university preschool center (Yüksek lisans tezi)*. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği (Doktora tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Shannon, S. M. (1996). Minority parental involvement: a mexican mother's experience and a teacher's interpretation. *Education and Urban Society*, 29(1), 71-84. <https://doi.org/10.1177/0013124596029001006>
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/001312402237212>
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165. <https://doi.org/10.1023/A:1023713829693>
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.267-275>
- Simmons, D. (1998) Using natural settings for environmental education: perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education*, 29(3), 23-31. <https://doi.org/10.1080/00958969809599115>
- Singh, L. K., & Banerjee, S. (2019). An analysis of the barriers to parental involvement in their children's education. *International Journal Of Higher Education And Research (IJHER)*, 9(1), 314-313.
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri (Yüksek lisans tezi)*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şad, S. N., & Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Şad, S. N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' turkish, math and science & technology achievement. *Eğitim Araştırmaları*, 49, 173-196.
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9131-1>

- Taşkaya, M., & Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8587/106693>
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10(7), 1-27.
- Tortop, H. S., & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi: Güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300-307.
- Türe, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wheeler, P. (1992). Promoting parental involvement in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals (NAASP) Bulletin*, 76(546), 28-35. <https://doi.org/10.1177/019263659207654606>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Yener, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunlar: Muş il örneği. *Muş Alparlan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 105-120. <https://doi.org/10.18506/anemon.04701>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2010). Sosyal bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 839-867. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26102/275016>
- Yolcu, H. (2011). Türkiye’de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: değişen ne?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1229- 1251.

## HERKES İÇİN STEM: BİR STEM EĞİTİM MERKEZİNDE GÖREV YAPAN EĞİTİM PERSONELİNİN STEM EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

### STEM FOR ALL: OPINIONS OF EDUCATION STAFF AT A STEM EDUCATION CENTER ON STEM EDUCATION

Betül KARADUMAN<sup>1</sup>, İnanç ETİ<sup>2</sup>

**ÖZ:** STEM eğitim modeli fen, matematik, teknoloji ve mühendisliğin birbirlerini kapsayacak biçimde okul öncesinden yükseköğretim düzeyine kadar tüm eğitim kademelerinde öğretilmesini hedeflemektedir. Ancak ülkemizde bu eğitime tüm öğrencilerin ulaşabileceği kurumlar sayıca azdır. Bu çalışmanın amacı hiçbir bireysel özellik gözetilmeksizin öğrencileri STEM eğitim modeli ile tanıştırmak amacıyla açılmış olan, kar amacı gütmeyen bir STEM eğitimi merkezinde görev yapan eğitim personelinin STEM eğitimi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcıları kritik durum örnekleme ile belirlenen dört eğitimciden oluşmaktadır. Yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda STEM eğitiminin özellikleri, amaçları, mevcut uygulamalar, karşılaşılan zorluklar, merkezin işleyişiyle ilgili görüşler ve öneriler temalarında bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ülkemizde STEM eğitiminin yaygınlaştırılması için bir model niteliği taşımaktadır.

**ABSTRACT:** The STEM education model aims to teach science, mathematics, technology and engineering at all levels of education, from pre-school to higher education. However, there are few institutions in our country where all students can access this education free of charge. This study aims to reveal the opinions of the education personnel working in a non-profit STEM education center, which was established to introduce students to the STEM education model, regardless of any privileges. The participants of this study, which was carried out as a qualitative case study research, consisted of four educators determined by critical situation sampling. As a result of semi-structured interviews, findings were revealed on the themes of the opinions about “the features of STEM education”, “the purpose”, “the current practices”, “the difficulties encountered”, “the functioning of the center” and “the suggestions”. The findings obtained are intended to serve as a model for the dissemination of STEM education in Turkey.

**Anahtar sözcükler:** Anahtar sözcük, Anahtar sözcük.

**Keywords:** STEM, STEM education, STEM education centers

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Karaduman, B. ve Eti, İ. (2023). Herkes için STEM: bir STEM eğitim merkezinde görev yapan eğitim personelinin STEM eğitimine ilişkin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 209-225

#### **Cite this article as:**

Karaduman, B. & Eti, İ. (2023). STEM for all: opinions of education staff at a STEM education center on stem education. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 209-225

Araştırma, 8-10 Haziran 2018 tarihinde İstanbul’ da gerçekleştirilmiş olan “World STEM Education Conference” ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Dr, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü  
bkaraduman@cu.edu.tr, OrcID 0000-0001-7724-3930

<sup>2</sup> Dr, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, ieti@cu.edu.tr, OrcID 0000-0001-9736-094X

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In today's information age, individuals should not only have knowledge about any specific topic, but also take action about it, realize the problems and find solutions and be productive. To meet these expectations, a single discipline is not enough, a synthesis of all related disciplines is required. STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education, which emerged to meet this need; is an all-encompassing educational approach from pre-school to higher education levels, involving the teaching of disciplines in science, technology, engineering and mathematics in an integrated manner. Integrated STEM education attempts to combine science, technology, engineering, and mathematics into one class that is based on interactions between these subjects and real-world problems (Stohlmann et al, 2012). Several benefits of STEM education include making students better problem solvers, innovators, inventors, determined, logical thinkers, and technologically literate (Morrison, 2006).

Considering that STEM education practices are becoming widespread in Turkey, mostly performed for students who have superior qualities by for-profit institutions, or by universities and government institutions in short-term implementations. MoNE (2015), reports that "STEM centers can be established for integrating STEM education into the education system which is accessible to every student and teacher in our country. Studies for the integration of STEM education into the education system of Turkey can be carried out under the coordination of these centers. These centers will be support centers for the education system in terms of STEM education research, curriculum development and teacher training, and the functioning of STEM education." That statement emphasizes the necessity of STEM education centers.

In Turkey, there are non-profit centers that aim to introduce the STEM education model to students, regardless of any privileges. The opinions of the administrators and teachers working in this kind of center, which is established by a municipality and is free of charge, and that only implements STEM education to students from all age groups from primary school to high school, will give an idea about the functioning of STEM centers that aim to provide education to students at all levels. Thus, the aim of the study is to reveal the opinions and suggestions of the administrators and teachers working in the mentioned center about the functioning of the center and STEM education.

### Method

This study is designed as a qualitative case study. The participants were selected using a critical case sampling technique. The participants of the study consisted of an administrator (male) and three teachers (2 females and 1 male) working in a STEM education center. The instructors are physics, science education and math teachers. E1-E2-E3-E4 code names were given to keep the identities of the participants confidential. Qualitative data were collected through semi-structured interviews from the participants.

### Findings

The content analyses of the semi-structured interviews were organized under six themes including "the features of STEM education", "the objectives of STEM", "the current STEM practices", "the challenges in STEM education", "the functioning of the center" and "the suggestions on STEM".

The first theme that arose in interviews was Features of Stem Education. STEM education was emphasized by all participants as a "contemporary necessity" that every student should have access to. Secondly, they stated that STEM education is the best way to gain the "21st-century skills" which need to be acquired by the students. They also stated that STEM education is an "interdisciplinary" way of education, that supports "concrete learning" with "daily life experiences" and they emphasize that STEM is a "process-based", "problem-solving-based" education.

The second theme is "the objectives of STEM education". The teachers and the manager of the STEM center emphasized the objectives of STEM education. Four categories have emerged within this theme; academic, personal development, social, and career-related objectives. The participants stated that

STEM education aims to gain students' inquiry and planning skills, to improve academic achievement and to help them become technology producers. In the personal development category, the participants suggested that STEM education supports personal development by supporting imagination, self-confidence and reflective thinking. Also, STEM education ensures a social environment where the students can gain collaboration, group work, social skills and taking responsibility. Finally, because STEM education inspires career planning processes especially for female students and directs students to 21st-century professions, career-related goals were shown among the aims of STEM education by the participants.

The third theme emerging from the findings was current *STEM practices*. The STEM center staff expressed their opinions on mainstream STEM education practices. The first category was the current situation of the teachers; they argued that the teachers in schools have some wrong implications because of a lack of information about STEM, the teachers cannot integrate STEM into their teaching practices, and the teachers who want to use STEM cannot find a convenient time and place in the educational system. The second category was misconceptions. The participants assume that there are many misconceptions about STEM, such as that it is only limited to coding, is based on technological equipment, and STEM only be studied partially. The third category was the necessity of early STEM education; all of the participants suggested that STEM education should be started from early childhood, at 4-5 years old. Lastly, in the feasibility of STEM education category, almost all the participants report that every teacher can implement STEM education in their class following an efficient STEM in-service training.

The educators at the STEM center also emphasized that there are some challenges in STEM education. The most common problem was student characteristics such as limited imagination, lack of group-work, conceptual knowledge, planning and self-confidence. In addition, students have poor social skills and inquiry skills. The staff of the STEM center also referred to the divergent STEM approaches and the discrepancy between the theoretical knowledge and the practices. They reported in these categories that academicians lack practice experience, that there are different STEM approaches, and that teachers and academicians should settle on STEM. The other big challenge in front of STEM education was the educational system's limiting the imagination of students and focusing on exams. Legal boundaries and parental academic expectations are the other problems in STEM education.

Regarding the functioning of the STEM center, the participants drew attention to the change and development observed in the students who attend the institution the most. In this category, the instructors stated that there was an increase in the academic success of the students, and this improvement was noticed by the classroom teachers of the children who attend the STEM center. Furthermore, the students' imaginations improved, their self-confidence grew, their creativity developed, they worked in groups, and their questioning, planning, coding, problem-solving, and social skills improved. Teachers also revealed how working in a STEM center affected them professionally. In this context, teachers stated that working at the center provided an opportunity for self-development and to implement a modern education system. Participants stated that they have some expectations from the students who attend the center. It is among the main expectations that students be interested and curious, have a desire to learn and have imagination. Furthermore, the participants attributed the center's success to the teachers' sacrifice, affection for the children, and desire for their achievement.

Participants working in the STEM center presented their suggestions regarding STEM education in three main categories. Accordingly, for the dissemination of STEM education, suggestions have emerged to provide consensus with academics, to be a compulsory course in education faculties' teacher training undergraduate programs, to integrate MEB education programs with STEM, to establish in-service teacher training, and to establish new centers that municipalities can open. Another category is suggestions for the implementation of STEM education. This category consists of suggestions for teachers to adopt the STEM approach, to plan the process, to take into account the characteristics of the students, and to work on involving families in the process. Finally, the participants suggested that STEM education be made more accessible by using accessible materials and free training, such as at this center.

## **Discussion and Conclusion**

In conclusion, the opinions of STEM education staff were revealed as "the features of STEM education", "the purpose", "the current practices", "the difficulties encountered", "the functioning of the center" and

"the suggestions". Participants considered STEM education as a "contemporary necessity" that every student should have. In Turkey, 68.7% of students from low socio-economic and cultural groups have limited access to quality education resources and programs (OECD, 2013). Despite this situation, it has been determined that STEM education studies for disadvantaged students are quite limited (Herdem & Ünal, 2018). STEM education is defined as an interdisciplinary approach to developing knowledge, skills, and beliefs about STEM subjects (Corlu, Capraro, & Capraro, 2014). The participants in this study also consider STEM education as a process-based, problem-solving-based, intangible and interdisciplinary approach. An interdisciplinary curriculum includes skills and knowledge such as critical thinking, problem solving, and connecting with learning experiences about personal meanings (Beane, 1991; 1997; Jacobs, 1989). The administrators and teachers working at the STEM education center also have the "21. They stated that the best way to gain "21st century skills" is through STEM education. Similarly, Becker & Park (2011) state that in this way, students will better acquire 21st century skills such as scientific and technological literacy, problem solving, critical thinking, innovation, decision making and implementation, productivity, communication and collaboration, leadership, and productivity.

STEM education center trainers, who expressed their views on current STEM practices, stated that the biggest obstacle in the way of STEM education practices is teachers' lack of knowledge and current misconceptions. According to İnançlı and Timur (2018), teachers lack sufficient knowledge and experience in STEM education and methods. In addition, it was revealed that the teachers did not receive any education or information about STEM academically in their undergraduate education. The results of these studies support the finding that teachers need STEM-oriented training as practitioners of STEM education. In addition, the participants suggested that STEM education should start at an early age. STEM disciplines and STEM experiences in pre-school education should be handled in accordance with children's developmental levels (Erol & İvrendi, 2021). Another challenge in STEM education is the education system that limits students' imagination and focuses on exams. For this limitation originating from the education system, radical solutions are needed, but when the subject is evaluated specifically, it is thought that it is possible to take some measures aimed at supporting the creativity and imagination of the students.

The participants stated that the keys to the success of the center are the teachers' sacrifice, their affection for the children, and their desire for their achievement. According to Filene, (2005), good teachers are enthusiastic, open, planned, motivated, and affectionate.

As a result of the findings, it was suggested to establish new STEM education centers, to cooperate with experts, to integrate STEM education into teacher education programs and to disseminate STEM through in-service teacher training and to carry out joint studies with the Ministry of National Education.

## GİRİŞ

Günümüz bilgi çağında bireylerin herhangi bir konu hakkında bilgi sahibi olmasının yanında sorunları fark etmesi, harekete geçmesi, çözüm bulması ve bir ürün üretmesi de beklenmektedir. Bu beklentileri karşılayabilmek için tek bir disiplin alanı yeterli olmayıp, ilgili tüm disiplinlerin sentezi gerekmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (ülkemizde bazı araştırmacılar, FeTeMM kısaltmasını kullanmaktadır) disiplinlerini bütünleştiren, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her eğitim düzeyini kapsayan bir yaklaşımdır. Bütünleştirilmiş STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematiği konular ve gerçek yaşam sorunları arasındaki bağlantılara dayalı olarak tek bir sınıf içerisinde bir araya getirme çabasıdır (Stohlmann vd, 2012). STEM eğitimi, öğrenci ve öğretmenlerin ilgileri ve hayat deneyimleri sonucu şekillenir ve merkeze alınan disipline ait hedeflerin en az bir diğer STEM disiplini ile bütünleştirilmesi olarak tanımlanır (Corlu, Capraro & Capraro, 2014).

Öğrencileri daha iyi problem çözümler, yenilikçiler, mucitler, kendine güvenen, mantıklı düşünürler ve teknolojik olarak okuryazarlar yapmak STEM eğitiminin amaçlarından bazılarıdır (Morrison, 2006). Ülkelerin gelecekteki ilerleme hedefleri açısından STEM eğitimi önemli bir yere sahiptir. Wang (2012), STEM eğitimi alan öğrenci sayısının artırılarak, ülkelerin endüstri ve sanayi işgücüne katkı sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Ülkemizde Türk Sanayici ve İşadamları Derneği [TÜSİAD], tarafından bir FeTeMM Zirvesi düzenlemiştir (TÜSİAD, 2014). Bu zirvede de FeTeMM



eğitimi ile FeTeMM işgücünün bağlantısına dikkat çekilmiş ve iş dünyası ve üniversitelerin konuya nasıl baktıkları değerlendirilmek istenmiştir. Zirvede, okul içi ve okul dışı etkinliklerle eğitimin her kademesinde FeTeMM eğitimine olan ihtiyaa dikkat çekilmiş, böylece iş dünyasında FeTeMM eğitimi almış bireylere ihtiyaç olduğunun altı çizilmiştir. (Altan, Yamak & Kırıkkaya, 2016). Günümüz eğitim sistemi ile 21. yüzyıl becerilerine sahip, STEM ilişkisi kurabilen ve bu alanlara ilgisi olan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerin ise; içerik bilgisini ve pedagojik alan bilgisini STEM ile arttırmaları hedeflenmektedir. Bu sürecin etkin olarak işleyebilmesi için STEM' in ğretim programlarına entegre edilmesi ve öğrencilerin süreç için gerekli yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Çepni & Ormanı, 2018).

STEM eğitimine ilişkin uygulamalar dünya genelinde farklılıklar göstermekle birlikte hepsi ortak bir amaçta buluşmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde kapsayıcı STEM okulları, STEM eğitiminde yeterince temsil edilmeyen öğrencileri hedeflemeye odaklanır. Bu okullar, STEM profesyonellerinin profilini değiştirmeyi ve ğrencileri STEM eğitimine karşı olumlu tutumlar geliştirmeye teşvik etmeyi amaçlamaktadır. (Peters-Burton, Lynch, Behrend and Means, 2014). Çin, uzun yıllardan beri fen bilimleri eğitimine büyük önem vermiş ve toplumun gelişebilmesi için fen bilimleri eğitiminin temel olduğunu belirtmiştir. Çin eğitim sisteminde bilim ğretimi özgün bir karakteristiğe sahiptir. STEM eğitiminin entegre edildiği Biyoloji, Kimya, Matematik dersleri lise seviyesinde zorunlu derslerdir (MEB, 2015, s:19). Türkiye'de ise; STEM konusunda ilk girişim lisans eğitimi düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu noktadan hareketle, sözü edilen nitelikli bireyleri yetiştirecek kurumların varlığı, özellikleri ve işlevsellikleri büyük önem kazanmaktadır. Ülkemizde yaygınlaşmaya başlayan STEM eğitiminin kısa süreli uygulamalarda, daha çok kar amaçlı kurumların gerçekleştiği görülmektedir. Bunun yanında az sayıda niversite ve devlet kurumu tarafından yalnızca belirli üstün özelliklere sahip öğrenciler için bu eğitimler düzenlenmektedir. Oysaki STEM eğitiminin bireysel ve toplumsal kazanımları düşünüldüğünde bu eğitime yalnızca ekonomik düzeyi yüksek ya da seçilmiş öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin ulaşmasının gerekliliği aşıkrdır.

MEB (2015)' in STEM eğitimi raporunda, "*STEM eğitimini ülkemiz eğitim sistemine entegre etmek için her ğrenci ve öğretmenin erişebileceği STEM merkezleri açılabilir. STEM eğitiminin ülkemiz eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik çalışmalar bu merkezlerin koordinasyonunda yürütülebilir. Bu merkezler, STEM eğitimi araştırmaları, program geliştirme, ğretmen yetiştirme ve STEM eğitiminin işleyişi açısından eğitim sistemine destek merkezleri olacaktır.*" ifadesi kullanılarak STEM eğitim merkezlerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda hlihazırda faaliyet gösteren STEM eğitim merkezlerinin mevcut durumlarına ışık tutmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde STEM eğitim merkezleri üç farklı Şekilde yapılandırılmaktadır. En yaygın olarak niversiteler bünyesinde yer alan merkezlere rastlanılmaktadır. Bunun yanında bağımsız kişi ve kurumların inisiyatifi ile kurulan merkezler de bulunmaktadır. Son olarak bilim merkezleri, akvaryum ve müzeler gibi informal öğrenme ortamları içerisinde yer alan STEM eğitimi odaklı merkezler yer almaktadır (Karahana, 2017). STEM eğitim merkezleri, genel manada STEM eğitim reformunun daha iyi anlaşılarak hayata geçirilmesi amacıyla kurulmuş olsalar da bu merkezlerin yapıları incelendiklerinde (1) hedef kitleleri, (2) vizyon ve misyonları, (3) kaynak ve finansman düzeyleri, (4) fiziksel alan ve istihdam açısından boyutları, (5) deneyimleri, (6) konumlandırılmaları bakımından farklılıklar göstermektedirler (Bircan, Köksal & Cımbız, 2019; s.1035). STEM eğitim merkezlerinin, tüm paydaşlar için STEM kültürünü yapılandırmaya yardım edeceği, küresel anlamda rekabet edebilecek bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacak nitelikli okulların gelişimini sağlayacağı düşünülmektedir. (Bircan, Köksal & Cımbız, 2019).

STEM eğitimiyle ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde; okullarda görev yapan ğretmenlerin (Eroğlu & Bektaş, 2016; İnançlı & Timur, 2018; zbilen, 2018 ; Uğraş, 2017) ve ğretmen adaylarının STEM' e ilişkin görüşlerinin (ınar, Pırasa, Uzun & Erenler, 2016; Kızılay, 2016; Yıldıırım & Türk, 2018) incelendiği belirlenmiştir. Bunun yanında okul dışı öğrenme ortamlarına odaklanan çalışmalar da mevcuttur. Lise ğrencilerinin bir yaz kampındaki robotik deneyimleri (Ayar, 2015), ortaokul ğrencilerinin okul dışı etkinlik olarak STEM ile bütünleştirilmiş medya tasarımı süreçleri (Karahana, Canbazoglu Bilici & nal, 2014), yine ortaokul öğrencilerine yönelik bir haftalık bir bilim kampının öğrencilere katkısı (Avan, Gülgün, Yılmaz & Doğanay, 2019) ve STEM atölyelerine katılan 7-14 yaş ocukların STEM eğitimine yönelik tutumları (Timur, Timur, Yalçınkaya nder & Kkk, 2020) ortaya konulmuştur. Ancak STEM eğitimiyle ilgili pek çok çalışma olmasına rağmen okul

dışında eğitim veren bir STEM eğitim merkezinin işleyişi ve burada görev yapan STEM eğitimcilerinin ülkemizdeki STEM eğitim modeline ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ülkemizde herhangi bir bireysel üstünlüğü gözetmeksizin, öğrencilere STEM eğitim modelini tanıtmayı amaçlayan ve kar amacı gütmeyen merkezler de mevcuttur. Bir belediye tarafından kurulmuş ve ücretsiz olan, ilkokul 1. sınıftan liseye kadar her yaş grubundan öğrenciye sadece STEM eğitimi uygulayan bu tür bir merkezde çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin, her seviyedeki öğrencilere eğitim vermeyi amaçlayan STEM merkezlerinin işleyişi hakkında fikir vereceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, bahsi geçen merkezde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin merkezin işleyişi ve STEM eğitimine ilişkin görüş ve önerilerini ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Merriam (2013), durum çalışmasını: “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi” olarak tanımlamıştır (s.40). Patton (2002) program değerlendirme çalışmalarında durum çalışması deseninin önemine dikkat çekmektedir. Durum çalışmaları programın uygulandığı bağlamı derinlemesine ve çok boyutlu bir bakış açısıyla inceler, bağlamsal farklılıkların belirler ve değerlendirir (Akar, 2019). Bu çalışmada, bir STEM eğitim merkezinde çalışanların STEM eğitimine ilişkin görüş ve önerileri incelenmektedir. Bu nedenle durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın yapıldığı yer ve katılımcılar amaçlı örnekleme stratejilerinden kritik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Patton (2018), kritik durum örneklemesini, bir nedenden dolayı önemli olarak atfedilen bir durumu “eğer orada oluyorsa, her yerde olur” bakış açısıyla tanımlamaktadır. Ayrıca kritik durum örneklemesi sayesinde araştırılan durum hakkında detaylı ve çok fazla bilgi toplanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bir STEM eğitim merkezi ve burada görev yapan eğitim personelinin STEM eğitimi hakkında en fazla bilgiyi vereceği düşünülerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları bir STEM eğitim merkezinde görev yapan bir yönetici (erkek) ve üç öğretmenden (2 kadın, 1 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların üçü iki yıldır, biri ise bir buçuk yıldır bu STEM eğitim merkezinde görev yapmaktadır. Merkezin çalışanları 10.00 – 20.00 saatleri arasında görev yapmaktadırlar. Tamamen ücretsiz olan, yerel yönetim ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğiyle çalışan bu kurumda öğretmenler haftanın altı günü eğitim vermektedirler. Öğretmenlerin branşları fizik, fen bilgisi ve matematiktir. Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak adına E1-E2-E3-E4 kod isimleri verilmiştir.

### *STEM eğitim merkezinin işleyişi*

Türkiye'nin güneyindeki bir şehir merkezine 1.7 km uzaklıkta bulunan STEM eğitim merkezi 2016 yılında 252 öğrenci kapasitesi ve beş öğretmen kadrosu ile hizmete başlamıştır. Araştırmanın verilerinin toplandığı 2018 yılında merkezin 410 kayıtlı öğrencisi bulunmaktaydı. Merkezde, robotik kodlama, akıl oyunları, matematiksel modelleme, bilimsel sorgulama ve kelimeler dünyası sınıfları yer almakta ve haftanın altı günü eğitim verilmektedir. Eğitim saatleri öğrencilerin okul saatlerine göre düzenlenmektedir. Öğrencilerin ücretsiz katılım sağladığı merkezin tüm giderleri ilçe belediyesi tarafından finanse edilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ana hedefiyle, özellikle dezavantajlı ailelerin çocukları ile kız çocuklarının STEM'e olan ilgilerinin artırılması yönünde çalışmalar yürütülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği içerisinde öğretmenlere yönelik STEM eğitimleri de verilmektedir.

## Veri Toplama Aracı

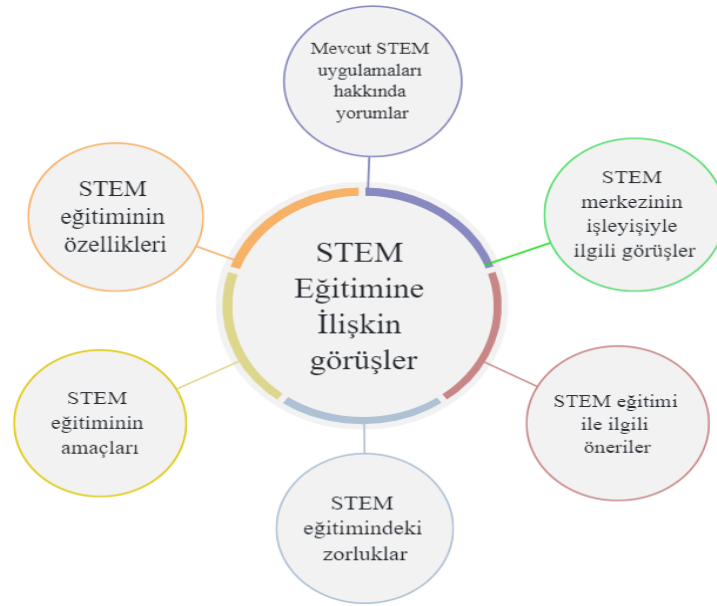
Bu çalışmanın verileri katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken STEM alanında uzman (Üniversitede lisansüstü düzeyde eğitim veren) iki öğretim görevlisinin görüş ve önerileri alınmıştır. Başlangıçta 14 sorudan oluşan görüşme formu uzman görüşü sonrasında altı soruya indirilmiştir. Bu altı açık uçlu soru, katılımcıların verdiği cevapları derinlemesine anlamak için sondaj sorularla desteklenmiştir. Görüşmeler STEM merkezinde, yönetici ve öğretmenlerle daha önceden görüşülerek alınan randevu saatleri içerisinde gerçekleşmiştir. Görüşmeler yönetici odası ve kütüphane olmak üzere iki farklı sessiz alanda yürütülmüştür. Katılımcılarla görüşme öncesinde sorular paylaşılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 50 dakika sürmüştür ve görüşmeler katılımcıların izniyle ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Tümevarımsal veri analizi, gömülü bilgileri ortaya çıkarmak ve görünür kılmak amacıyla verileri birimlere ayırma ve kategoriler oluşturmayı içerir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada tüm görüşme kayıtları (209 dakika) dinlenerek transkriptler oluşturulmuş ve daha sonra bu yazılı metinler üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden anlamlı kodlar oluşturulmuş ve benzer kodlar bir araya getirilerek kategorilere ulaşılmıştır. Elde edilen kategorilerden ise altı tema ortaya çıkmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacılar birlikte kodlama yapmış ve elde edilen kategoriler katılımcı doğrulamasına sunulmuştur. Bunun yanında katılımcıların doğrudan ifadeleri kullanılarak nakledilebilirlik ölçütü sağlanmıştır. Güvenirliği artırmak için analiz sürecinde izlenen yöntem ve süreçler açıklanmıştır. Son olarak elde edilen kategori ve temalar onaylanabilirlik kriteri bağlamında uzman görüşüne sunulmuştur. Böylece Merriam (2013), Lincoln ve Guba (1985) tarafından öne sürülen nitel araştırmalarda sağlanması gereken geçerlik ve güvenilirlik önlemleri işe koşulmuştur.

## BULGULAR

STEM merkezinde çalışan bir yönetici ve üç öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda katılımcıların STEM yaklaşımına ilişkin görüşleri altı temada toplanmıştır. Bu temalar Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. STEM eğitim merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin temalar

## STEM Eğitiminin Özellikleri

Görüşmelerde ortaya çıkan ilk tema *STEM Eğitiminin Özellikleri*dir. STEM Eğitim Merkezi paydaşları STEM eğitiminin özelliklerine ilişkin görüşlerini sekiz kategori altında belirtmişlerdir. Analizlerden elde edilen kategoriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

*STEM Eğitiminin Özellikleri Teması ile ilgili kategoriler.*

STEM Eğitimin Özellikleri	f
Çağdaş bir gereksinim olması	4
21. yüzyıl becerilerini içermesi	4
Disiplinlerarası bir yaklaşım olması	3
Günlük yaşam deneyimlerini içeresi	3
Somut öğrenmeyi desteklemesi	2
Süreç temelli olması	1
Problem çözme temelli olması	1
Matematik temelli olması	1

Tüm katılımcılar, STEM eğitimini, her öğrencinin erişme fırsatına sahip olması gereken “çağdaş bir gereksinim” ve öğrencilere kazandırılması gereken “21. yüzyıl becerilerini içeren” en kapsamlı yaklaşımın STEM eğitimi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri “*STEM eğitim modeli günümüz ihtiyaçlarını karşılamak için kesinlikle uygulanmalı, çağdaş bir gereklilik artık (E3).*” sözleriyle günümüz ihtiyaçlarına vurgu yaparken kurumun müdürü ise bu görüşünü “*STEM 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyleri yetiştirmek için kurgulanmış bir eğitim modelidir...(E4).*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu iki görüşün yanında merkezde görev yapan katılımcılar, STEM’ in “disiplinler arası” bir eğitim yaklaşımı olduğunu, “günlük yaşam deneyimleri” ile “somut öğrenmeyi” destekleyerek “süreç temelli”, “problem çözme temelli” ve “matematik temelli” olma özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Disiplinler arası olma özelliğini ön plana çıkaran iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“... Çünkü artık 21. yüzyıl problemleri eskisi kadar kolay değil. Bu problemlerin çözülmesi için multidisipliner değil transdisipliner, disiplinlerüstü bir yaklaşımla yetişmiş bireylere ihtiyaç var ki bunları bir araya getirip günümüz problemlerine çözüm üretebileyim (E1).”

“...biz çocuklara söylüyoruz; mesela matematik yapıyoruz, denge kuruyoruz şu anda feni de öğrenmiş oluyorsunuz deyince çocuklar şaşırıyorlar. Bir yanda da bunu öğrenince daha da mutlu oluyorlar. İki bilgiyi aynı anda almak her çocuğun hoşuna gidiyor (E2).”

STEM eğitiminin günlük yaşam deneyimlerini içermesi özelliğine değinen E3, bu görüşünü aşağıdaki ifadeleriyle ortaya koymuştur.

“Fen zaten hayatın içinde, matematik zaten her gün olması gereken bir şey, teknoloji her yerde, mühendislik aynı şekilde... Okullarda feni, matematiği, teknolojiyi görüyor ama bunları yaparak yaşayamıyor çocuklar, tek sıkıntımız o heralde. İşte burda STEM sayesinde bu alanların hepsinin günlük yaşamda yer aldığını görüyor (E3).”

E1 ise; “STEM eğitimi aslında bütün derslerle alakalı soyut kavramları somutlaştırıyor. Aslında öğrenciler öğrendiklerini pratiğe döküyor. Öğrenilen bilginin kalıcılığını, etkisini, gerekliliğini bu şekilde pratiğe dökerek öğreniyor” sözleriyle STEM yaklaşımının somut öğrenmeyi destekleyici özelliğini belirtmiştir.

Bir öğretmen STEM eğitiminin “Matematik temelli” olma özelliğini şu sözlerle dile getirmiştir; “... Bilim zaten hayatınızda, hepimiz 21. yüzyıldayız, matematik her gün, her zaman hayatımızda olması gereken bir alan. STEM’i bir ağaç gibi düşünüyorum. Ağacın kökünde matematik var. Neden matematik? Çünkü mühendisliğin yan alanı olmakla beraber temelinde matematik var. (E2)”

## STEM Eğitiminin Amaçları

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların STEM yaklaşımına ilişkin ortaya çıkardıkları ikinci tema “STEM eğitiminin amaçları” olarak belirlenmiştir. STEM eğitiminin amaçları teması dört

kategoriden meydana gelmiştir; akademik, sosyal, kişisel gelişim ve kariyerle ilgili hedefler. Bu kategorilere ait sıklık Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*STEM Eğitiminin Amaçları ile ilgili kategoriler.*

<i>STEM Eğitiminin Amaçları</i>	<i>f</i>
Akademik	8
Kişisel Gelişim	7
Sosyal	5
Kariyerle ilgili hedefler	3

Katılımcılar, STEM eğitiminin akademik amaçları içerisinde öğrencilerin sorgulama ( $f=2$ ), planlama ( $f=1$ ) ve araştırma becerilerini ( $f=1$ ) destekleyerek akademik başarılarına katkı sağlamak ( $f=2$ ) ve teknoloji üretebilen bireyler ( $f=2$ ) olmalarının önünü açmak gibi hedefleri vurgulamışlardır. Bu kategoride görüş bildiren E1; “*Derslerine etkisi gibi kazanımları oluyor. Okul müdürleri ve öğretmenler de söylüyor STEM merkezine gelen çocukla gelemeyen çocuğun ders başarısı farklılaşıyor.*” sözleriyle, STEM eğitimi almanın akademik başarıya katkısına dikkat çekmiştir.

Bunun yanında STEM eğitiminin kişisel gelişim amaçları olduğunu belirten katılımcılar, bu eğitimin öğrencilerin hayalgücü ( $f=3$ ) özgüven ( $f=2$ ) ve yansıtıcı düşünme ( $f=2$ ) becerilerini desteklediğini öne sürmüşlerdir. Hayal gücünü desteklemenin önemini vurgulayan E2'nin bu konuda sunduğu görüş aşağıda alıntılanmıştır.

*“Hayal gücünü desteklemek önemli, çocukların hayal kurmalarını sağlamamız gerekiyor. Hayal güçlerini geliştirmek gerekiyor. Yaş büyüdüğü zaman hayal gücü kısıtlanıyor. Üçüncü sınıfların verdiği örneklerle 7. sınıfların verdiği örnekler bir olmuyor. Küçük yaşlarda daha zengin hayal gücü. İşte biz erken dönemden hayal gücünü desteklemek ve yedinci sınıfların da hayal güçlerini zengin tutup üretim ve sorgulama noktasında daha farklı çalışmalar yapmalarını desteklemeyi amaçlıyoruz”.*

STEM yaklaşımının öğrencilere; grupta çalışma ( $f=2$ ), işbirliği ( $f=1$ ), sosyal beceriler ( $f=1$ ) ve sorumluluk ( $f=1$ ) gibi sosyal imkânlar sağlama amaçları olduğu da ifade edilmiştir. E3 sosyal amaçlardan grupta çalışma becerisinin gerekliliğini şu ifadeleriyle ortaya çıkarmıştır;

*“En başta grupta çalışma... Çocuklar ilk geldiğinde hepsi tek başına çok iyi işler başarıyor ama iki kişi ile eşleştirdiğinizde, ben-ben diyorlar, birlikte çalışmıyorlar. Dönem başında çok zorlanıyoruz ama dönem sonuna geldiğinde öğreniyorlar artık grup çalışması yapmayı. STEM için bu gerekli. Grupla çalışma becerisini destekliyoruz.”*

Son olarak STEM eğitimlerinin, özellikle kız öğrenciler için kariyer planlama süreçlerinde ilham olduğu ( $f=2$ ) ve öğrencileri farklı meslek alanlarına yönlendirdiği ( $f=1$ ) için kariyerle ilgili hedefler katılımcılar tarafından STEM eğitiminin amaçları arasında gösterilmiştir. Kız öğrencilerin kariyer planlamalarında STEM eğitiminin etkisini ortaya koyan E1'e ait alıntı aşağıda yer almaktadır.

*“Kızların sadece doktor ya da öğretmen demeleri değil de mühendislik gibi farklı mesleklerden 21. yüzyıl mesleklerinden de söylemelerini bekliyoruz... 7. Sınıfa giden bir kız öğrencim ‘Öğretmenim ben kız astronot olmak istiyorum, nasıl olabilir miyim?’ diyor. Sen hayal et! Çalışmaya devam et. O zaman olur diyoruz... (E1) ”*

## **Mevcut STEM Uygulamalarına İlişkin Görüşler**

Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan üçüncü tema, *Mevcut STEM uygulamalarına ilişkin görüşlerdir*. Bu temayı oluşturan kategoriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

*Mevcut STEM uygulamalarına ilişkin görüşler teması altındaki kategoriler*

<i>Mevcut STEM uygulamalarına ilişkin görüşler</i>	<i>f</i>
Öğretmenlerin bilgi eksikliği	4
Kavram yanlışlarının varlığı	4
Erken STEM Eğitiminin gerekliliği	4
Eğitim programına entegre edilmemesi	3
Uygun altyapının olmaması	3
STEM Eğitiminin uygulanabilir olması	2

Bu temadaki ilk kategori öğretmenlerin STEM yaklaşımı konusundaki bilgi eksikliği olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, okullardaki öğretmenlerin STEM yaklaşımına dair yeterli eğitim almadıklarını (f=3) ve STEM kazanımlarından uzaklaşarak ürüne odaklandıklarını (f=1) belirtmişlerdir. M1 bu kategoride öğretmenlerin bilgi eksikliğini “*Şu an eğitim veren, okullarda çalışan öğretmenlerimiz bilmiyorlar bu sistemi. Onlar da bu sistemle eğitim almadılar... STEM eğitimlerini alan öğretmen çok çok az. STEM’i duymayan öğretmenler var. Bilgilendirilmeleri gerekir, hizmet-içi eğitimlerle mesela.*” dile getirmiştir.

Mevcut STEM uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirten katılımcıların üzerinde durdukları bir diğer nokta da öğretmenlerin ve toplumun bilgi eksikliğinden dolayı bazı kavram yanlışlarına sahip olduklarıdır. Bu yanlışların başında STEM eğitiminin yalnızca Robotik-Kodlama (f=3) olarak görülmesi ve program dışı bir etkinlik sanılması (f=1) yer almaktadır. E3 bu iki kavram yanlışısına şu sözleriyle dikkat çekmiştir.

*“Maalesef bizi üzen şu, STEM eğitimi robotik-kodlamadan ibaret görüyorlar. STEM dediğin zaman çoğu öğretmen ayrı bir ders olarak görüyor. STEM’in aslında ticari boyutu da var biliyorsunuz. Bazı okulların broşürlerinde görüyoruz robotik kodlama sınıfı var falan, biz diyoruz fen nerede?, fen olmasa robotik olur mu fizik var o işin içinde bir kere. Sadece teknolojiyle, robotik kodlama ile olacak bir şey değil, Ama STEM’i robotik-kodlama olarak görüyor çoğu kişi” (E3).*

Mevcut STEM uygulamalarına ilişkin görüşler temasında üçüncü kategori ise, *Erken STEM eğitiminin gerekliliği* olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcılar STEM eğitimine 4-5 yaş, erken çocukluk döneminden başlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

*...anaokulundan STEM eğitiminin temeli atılmalı. Çocuk oyun oynayacak tabi ama basit bir algoritmayla, öğretmen bir oyuncak ya da tebeşirle yere çizilen basit kodlama algoritmasıyla, iki adım ileri git, sağa dön gibi komutlarla başlaması lazım bence. Anaokulundan tetiklenen bir öğrenci inanin okula başladığı zaman daha farklı yaklaşacak, daha farklı bir bakış açısı geliştirecek. O yüzden bence STEM eğitimi anaokulundan başlamalı... (E3).*

Bunun yanında katılımcılar STEM eğitiminin var olan eğitim programlarına entegre edilmediğini, okullardaki öğretmenlerin uygulama yapmamlarından (f=1), STEM yaklaşımını öğrenme konusunda isteksiz olmalarından (f=1) ve sınav odaklı eğitim-öğretim yapımlarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Katılımcıların uygun alt yapının olmamasını okullarda STEM eğitiminin yapılmaması için bir neden olarak gördükleri belirlenmiştir. Buna göre sınıf mevcutlarının kalabalık olması (f=2) ve okullarda malzeme yetersizliği uygulamayı etkilemektedir. E4 bu konuda; “*Şu sınırlama da var aslında, 30 çocuğa bunu öğretmen nasıl uygulayabilir? O konuda biraz sıkıntı yaşaması çok normal. Çünkü kalabalık, Biz burada 15 kişiyiz hani çok rahat yapabiliyoruz.*” sözleriyle mevcut STEM uygulamalarına ilişkin görüşünü belirtmiştir.

Son olarak, STEM eğitiminin uygulanabilir olduğunu savunan iki katılımcıdan biri olan E1, öğretmenlerin eğitim alması koşuluyla sınıflarında rahatlıkla uygulayabileceklerini şu sözleriyle ifade etmiştir;

*Aslında her hangi bir öğretmen sınıfında STEM uygulayabilir. Uygulayanlar var, çok güzel uyguluyorlar. İstanbul’da, Niğde’de tanıdığımız hocalar var. Çalışmaları örnek gösteriliyor. Bir kısmı etkinlik olarak uyguluyor, bir kısmı da yaklaşım olarak. O da şundan kaynaklanıyor, eğitim alan gerçekten doğru yapıyor uygulamasını.*

## STEM Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar

Katılımcılar, *STEM eğitiminde* karşılaşılan bir takım *zorluklar* olduğunu da vurgulamışlardır. Karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşlerini şekillendiren kategoriler Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

*STEM eğitimindeki zorluklar teması altındaki kategoriler*

<i>STEM Eğitimindeki Zorluklar</i>	<i>f</i>
Öğrenciden kaynaklanan zorluklar	10
Teori-uygulama arasındaki uyumsuzluk	5
Farklı STEM Algıları	4
Eğitim sistemi	4
Yasal zorluklar	2
Ebeveyn Beklentileri	1

STEM eğitiminde karşılaşılan en yaygın sorunun, öğrencilerin kısıtlı hayal gücü (f:3), grupla çalışmama (f:3), kavramsal altyapı yetersizliği (f:2), planlama yapamama (f:1) ve çekingenlik (f:1) gibi öğrenci özellikleri olduğu görülmektedir. Bu kategoride üzerinde en çok fikir birliği yapılan görüşlerden biri olan öğrencilerin hayal gücünün kısıtlı oluşunu E4 şu sözleriyle açıklamıştır;

*STEM eğitim döngümüzde günlük yaşam problemleri oluşturduktan sonra hayal etmeyle ilgili bir aşamamız var. Öğrencilerden günlük yaşam problemini çözmeye yönelik hayal etmelerini istiyoruz. Hayal etme kısmında çok zorluk yaşadık. Çocuklarımız hayal edemiyordu. Yaklaşık 1.5 ay çocuklara burada hayal ettiremedik. Bu durum bizi çok üzdü.*

Karşılaşılan bir diğer zorluk ise teori-uygulama arasındaki uyumsuzluk olarak tespit edilmiştir. Bu kategoriyi ise, STEM merkezinde görev yapan öğretmenlerin almış oldukları STEM eğitiminin ilkökul düzeyine uygun olmaması, bu nedenle küçük yaş grubunun seviyesine inmenin ve günlük yaşam problemlerini sunmanın zor olması, plan yazmada ve uygulamada yaşanan sıkıntılar kodları oluşturmaktadır. Bu zorlukların asıl sebebinin öğretmenlerin aldıkları STEM eğitiminin teorik olmasını E2 aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

*Eğitim alırken çok heyecanlandık, ama şöyle bir şey var bizim orda öğrendiğimiz eğitim buradaki öğrencilere uymuyordu. İlkokul çocuğunun kafasına uymuyordu. Biz ilk başta o kadar zorlandık ki...Aldığımız eğitim daha akademikti, bize bilgiyi nasıl öğreneceğimiz öğretildi., Arduino, Lego gibi araçlara giriş yaptık, neleri kullanabiliriz diye. Ama her şey teorideki gibi olmuyor.*

Katılımcılar farklı STEM algılarının STEM eğitimi önünde bir engel olduğunu, akademisyenlerin uygulama deneyiminden yoksun oluşuna (f:2), uygulamada farklı STEM yaklaşımları olmasına (f:1), öğretmen ve akademisyenlerin STEM’i farklı biçimlerde algılamalarına (f:1) dair görüşlerine dayandırmışlardır. Bu noktada E1 “*Bütün STEM planlarını okursunuz mükemmel, ama sıkıntı şurada siz onu alıp altıncı sınıfa uygulayamazsınız. Planı yazan akademisyen altıncı sınıf müfredatına göre yazmıyor, kendi akademik bilgisi dâhilinde yazıyor. İşin aslı öyle değil... Çünkü saha deneyimi eksik, öğrenci öyle bakmıyor, yapamıyor.*” sözleriyle akademisyenlerin deneyim eksikliğine vurgu yapmıştır.

Karşılaşılan zorluklardan birisi de eğitim sistemi olarak belirlenmiştir. STEM merkezinde görev yapan katılımcılar eğitim sisteminin sınav odaklı olmasını (f:2), hayal gücünü desteklemediğini (f:1) ve geleneksel yöntemlerin tercih edildiğini (f:1) ifade etmişlerdir. E4 eğitim sistemine ilişkin olarak “*Burada biz STEM yaklaşımına göre eğitim yapıyoruz ama okulda yapılan çalışmalarla burada yapılan çalışmalar arasında uçurum var. Evet, kazanımlar aynı ama yaklaşım, yöntem, süreç farklı olduğu için çocuklara bir sorun olarak yansıyor bu.*” ifadesiyle okullardaki uygulamaların STEM eğitiminden farklı olduğu için zorluk yarattığını belirtmiştir.

Son olarak bu kategoride katılımcılardan ikisi merkeze dair yasal zorlukların, merkezin belediyeye bağlı bir kurum olmasının siyasi algılanmasından ve bir takım yasal prosedürlerin varlığından kaynaklandığını düşünmektedir. Ayrıca bir katılımcı da ebeveynlerin sınav başarısı odaklı olmalarının, beceri kazanmalarını önemsememelerini de STEM eğitimi önündeki bir engel olarak ifade etmiştir.

## STEM Merkezi'nin İşleyişine İlişkin Görüşler

STEM merkezinde çalışan katılımcılar, merkezin işleyişi hakkında görüşlerini de ortaya koymuşlardır. Yapılan içerik analizi sonunda ortaya çıkan bu temayı oluşturan kategoriler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

*STEM merkezinin işleyişine ilişkin görüşler teması altındaki kategoriler*

<i>STEM merkezinin işleyişi hakkındaki görüşler</i>	<i>f</i>
Öğrencilerde gözlenen gelişim	24
Mesleki gelişim ve doyum	9
Öğrenciden beklentiler	5
Merkezin hedef kitlesi	5
Başarının anahtarı	5

STEM merkezinin işleyişine ilişkin olarak katılımcılar en çok kuruma devam eden öğrencilerde gözlenen değişim ve gelişime dikkat çekmişlerdir. Bu kategoride öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarında artışın gerçekleştiğini (f:4) ve STEM merkezinin gelen çocukların okuldaki sınıf öğretmenleri tarafından bu gelişimin fark edildiği (f:3) belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hayal güçlerinin geliştiği (f:3), öz güvenlerinin arttığı (f:2), grupla çalışma (f:2), sorgulama (f:2), planlama (f:2), kodlama (f:2), problem çözme (f:2) ve sosyal becerilerinde (f:1) ve yaratıcılıklarında (f:1) gelişim gözlemlendiği ifade edilmiştir. E1 öğrencilerde görülen gelişimi aşağıdaki alıntısında dile getirmiştir.

*Sene başında gelip de üç tane silgiden bir araba yapmak için bir saat düşünen çocuk şimdi bir silgiden araba yaparız ama bize iki tane daha silgi lazım çünkü iki tane de tekerlek olacak diyor. Elinde bulunan imkânları, değerlendiriyor, bir üst kademeye çıkıyor. İhtiyacı olan şeyleri keşfediyor, ya da çözüm için ne gerekiyorsa bunu yapıyor. Her öğrenci değil ama 410 öğrencinin 350 kadarı bu kazanımlara ulaştı artık. Alıyorlar ürünü ve takım arkadaşlarıyla birlik olup problem durumuna ya da verdiğimiz günlük yaşam problemine ait sorunu çözüyorlar. Bu becerileri kazandırdığımızı düşünüyorum (E1) "*

Mesleki gelişim ve doyum kategorisinde ise öğretmenler STEM merkezinde çalışıyor olmanın kendilerini mesleki açıdan nasıl etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda öğretmenler merkezde çalışmanın kendini geliştirme fırsatı sağladığını (f:2), sürekli yenilenme (f:1) ve çağdaş bir eğitim sistemini uygulama (f:1) şansı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı da öğrencilerin gelişimini görmenin kendisine doyum sağladığını belirtmiştir. E2 elde ettiği mesleki gelişim ve doyumunu şu sözleriyle belirtmiştir; *"Bu benim hayalimdi. Böyle yaparak yaşayarak öğretmek, çağdaş bir anlayış. Fen hayattır aslında. STEM de bunun somutlaştırılmış hali. O yüzden burada öğretmenlik yapmayı çok seviyorum. Öğrenme ve gelişme isteğimi tetikliyor."*

STEM merkezinin işleyişine ilişkin olarak katılımcılar buraya devam eden öğrencilerden bir takım beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu beklentilerin başında ilgili ve meraklı olmaları (f:3), öğrenme isteğine (f:1) ve hayal gücüne (f:1) sahip olmaları gelmektedir. E3 öğrenciden beklentilerini;

*"Bir öğrencinin zeki olmasını ya da okul derslerde başarılı olmasını önemsemiyoruz. Bizim için önemli olan ilgi, alaka ve istek. Bu üçü olduğu zaman öğrenci matematiği de seviyor, feni de. Robotik kodlamada robotun basit bir hareketinden heyecanlanıp onu daha çok öğrenme arzusu duyuyor."*

sözleriyle ifade etmiştir.

Merkezin hedef kitlesi kategorisi altında merkezin ücretsiz oluşu, düşük gelirli öğrencilere (f:3) ve özellikle kız çocuklarına (f:2) öncelik sağlandığı vurgulanmıştır. Bunun yanında katılımcılar merkezin başarısını öğretmenlerin fedakârlığına (f:3), öğrencileri sevmelerine (f:2) ve onların başarısını arzu etmelerine (f:1) dayandırmışlardır. Bu konuda E4 *"Kendimizi bu işe adadık. Gece yatıyoruz rüyamızda STEM ile ilgili bir çalışma yapıyoruz. Sabah kalkıyoruz bunu tartışıyoruz. Dert edinince oluyor."* cümleleriyle öğretmenlerin fedakârlığını açıklamıştır.



## STEM Eğitime İlişkin Öneriler

Görüşmelerde ortaya çıkan son tema, üç kategoriden oluşan “STEM eğitime ilişkin öneriler”dir.

Tablo 6.

*STEM eğitime ilişkin öneriler teması altındaki kategoriler*

<i>STEM Eğitime İlişkin Öneriler</i>	<i>f</i>
Yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler	14
Uygulamaya yönelik öneriler	10
STEM eğitimini ulaşılabilir kılmak	6

STEM merkezinde çalışan katılımcılar STEM eğitime ilişkin önerilerini Tablo 6’da görüldüğü gibi üç ana kategoride sunmuşlardır. Buna göre STEM eğitiminin yaygınlaştırılması için; akademisyenlerle fikir birliği sağlanması (f:4), eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programlarında zorunlu bir ders olması (f:3), MEB eğitim programlarının STEM’ le bütünleştirilmesi (f:3), hizmet içi öğretmen eğitimleri (f:2) ve belediyelerin açabileceği yeni merkezlerin kurulması (f:2) önerileri ortaya çıkmıştır. Bu kategoride en çok dikkat çeken kod akademisyenlerle alan uygulayıcılarının fikir birliğine varması önerisini E2 şu ifadeleriyle aktarmıştır:

*“Maalesef akademisyenlerin tavrı farklı, biz eğitimciler farklı noktalardayız. Bence öncelikle ülkemizde uygulanabilmesi için akademisyenlerimizin birlik olup tek bir ağızdan konuşmaları gerekiyor. Son dönem STEM eğitimi konusunda farklı görüşleri var. STEM’ in yaygınlaştırılması için akademisyenlerin ve eğitimcilerin bir araya gelmesi lazım.”*

Bir diğer kategori ise STEM eğitiminin uygulanmasına yönelik önerilerdir. Bu kategori; öğretmenlerin STEM yaklaşımını benimsemesi (f:3), süreci planlamaları (f:3), öğrenci özelliklerini dikkate almaları (f:2) ve aileleri sürece dâhil etmeye yönelik çalışmaların yapılması (f:2) kodlarından oluşmaktadır. E3 uygulamaya ilişkin önerilerini “*En başta öğretmen STEM’ i içselleştirmeli, kendisini geliştirmeli bu konuda, yenilemeli, bu işe gönüllü olarak öğrencileri için araştırma yapmalı, kendisi de STEM anlayışını benimsemeli. İş öğretmende bitiyor baştan.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Son olarak STEM eğitiminin daha ulaşılabilir olması için katılımcılar, ulaşılabilir materyallerle STEM eğitiminin yapılmasını (f:3), bu merkez gibi ücretsiz eğitimlerin verilmesini (f:3) önermişlerdir. E4 materyallere ilişkin olarak aşağıdaki alıntısında ulaşılabilirliği artırmaya yönelik önerisini sunmuştur.

*Planladıktan sonra materyallere ihtiyacımız olacak ama öyle uçuk kaçık materyallere her zaman ihtiyaç yok. Artık kodlamayı da robotiği de öğretirken çok ucuz sistemler var. Fen derslerinde okullarda laboratuvarlardaki fen malzemeleri fazlasıyla yeter.*

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

STEM eğitim merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; STEM eğitiminin özellikleri, amaçları, mevcut STEM uygulamaları, STEM eğitiminde karşılaşılan zorluklar ve merkezin işleyişi hakkında görüş bildirdikleri ve STEM eğitime yönelik çeşitli önerilerde buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

STEM eğitim merkezinde görev yapan katılımcılar; STEM eğitimi, her öğrencinin sahip olması gereken “çağdaş bir gereklilik” olarak görmektedir. Ülkemizde öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara mensup % 68,7’sinin kaliteli eğitim kaynaklarına ve programlarına erişimi sınırlıdır (OECD, 2013). Bu duruma rağmen dezavantajlı öğrencilere yönelik STEM eğitimi çalışmalarının oldukça sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir (Herdem & Ünal, 2018). Bu anlamda herhangi bir üstün özelliğe sahip olma koşulu olmayan ve dolayısıyla da dezavantajlı öğrencilerin de kolaylıkla ulaşabildiği STEM eğitimi kurumlarına olan ihtiyaç açıkça ortadadır.

STEM eğitimi, STEM ile ilgili bilgi, beceri ve inançları disiplinlerarası bir yaklaşımla geliştiren bir yaklaşımdır (Corlu, Capraro ve Capraro, 2014). Bu çalışmanın katılımcıları da STEM eğitimi, süreç temelli, problem çözme temelli, soyutu somutlaştıran ve disiplinlerarası bir yaklaşım olarak değerlendirmektedirler. Disiplinlerarası bir öğretim programı eleştirel düşünme, problem çözme ve kişisel anlamlarla ilgili öğrenme deneyimleriyle bağlantı kurma gibi beceri ve bilgileri içerir (Beane,

1991; 1997; Jacobs, 1989). STEM eğitim merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenler de öğrenciler tarafından edinilmesi gereken “21. yüzyıl becerilerini” kazanmanın en iyi yolunun STEM eğitimi olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Becker & Park (2011), öğrencilerin bu sayede bilimsel ve teknolojik okur-yazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçilik, karar verme ve uygulama, üretkenlik, iletişim ve işbirliği, liderlik ve üretkenlik gibi 21. yüzyıl becerilerini daha iyi kazanacaklarını belirtmektedir. Bilginin transferi ve olaylara çoklu bakış açısı ile yaklaşmak, mevcut bilgilerle üstesinden gelinemeyen problemlerde önem kazanmaktadır (Bahar, Yener, Yılmaz, Emen & Gürer, 2018). STEM eğitiminin en önemli modern anlayışı, entegrasyon kavramı olabilir, yani STEM, gerçek dünya problemlerinin çözümünde kullanılan çeşitli disiplinlerin amaçlı entegrasyonudur (Sanders, 2009).

Mevcut STEM uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirten STEM eğitim merkezi öğretmenleri, STEM eğitim uygulamalarının önündeki en büyük engelin öğretmenlerin bilgi eksiklikleri ve mevcut kavram yanılgıları olduğunu belirtmişlerdir. STEM eğitimi çalışmalarının meta-sentezinde incelenen çalışmalarda öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür (Herdem & Ünal, 2018). İnançlı ve Timur (2018), çalışmalarında öğretmenlerin STEM eğitimi ve yöntemleri hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin lisans eğitimlerinde akademik anlamda STEM ile ilgili hiçbir eğitim ya da bilgi almadıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, öğretmenlerin STEM eğitiminin uygulayıcıları olarak STEM’ e yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları bulgusunu desteklemektedir.

Ayrıca katılımcılar, STEM eğitiminin erken yaşlardan itibaren başlaması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Okul öncesi eğitimde STEM’i oluşturan disiplinlerin ve STEM deneyimlerinin çocukların gelişim düzeylerine uygun bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Erol & İvrendi, 2021). Yapılan çalışmalar erken çocukluk döneminde çocukların STEM eğitiminden bilimsel süreç becerilerini (Ünal & Aksüt, 2021) ve yaratıcı düşünme düzeylerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur (Güldemir & Çınar, 2021). Bu nedenle bu çalışmada ortaya çıkan erken STEM eğitiminin gerekliliği bulgusunun alanyazınla desteklendiği görülmüştür.

Bu çalışmanın gerçekleştirildiği STEM merkezinin özellikle kız öğrencileri için STEM eğitimi sağlanmasını amaçladığı da görüşmelerden ortaya çıkan bulgulardan biridir. Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO)’nun “Kodu Kırmak: STEM Eğitiminde Kız Çocuklar Raporu” nda STEM alanlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasının “insan hakları, kapsayıcılık ve sürdürülebilir kalkınma için önemli” olduğu ibaresi kullanılmıştır (UNESCO, 2017). Ayrıca MEB, STEM raporu (2015)’nda da “STEM eğitim programı planlanırken eşitlik ilkesi dikkate alınmalı ve toplumun her kesiminden öğrencilere eğitim verilmelidir.” denilerek tüm öğrencilerin STEM eğitime erişimine vurgu yapılmıştır. Ülkemizde kız çocuklarının STEM eğitime katılımını arttırmak için çeşitli girişimler mevcuttur. Bunlardan biri de 2016 yılında gerçekleştirilen Prof. Aziz SANCAR kız çocukları için STEM Kampları (Girls in STEM) etkinliği ile yedi farklı ilden, 6. sınıfta okuyan 800 Türk ve Suriye uyruklu kız öğrenci STEM ile buluşturulmuştur. Benzer şekilde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından kızlar başta olmak üzere dezavantajlı çocukların STEM’e ilgilerinin arttırmak için “STEM for Disadvantaged Students Especially Girls” projesi uygulanmıştır. Yapılan çalışmada ele alınan STEM eğitim merkezinin kız çocuklarının eğitime öncelik tanınması anlamlı ve STEM eğitimi hedefleriyle bağlantılı görülmektedir.

Katılımcı görüşlerine göre, STEM eğitiminde karşılaşılan zorluklardan biri de öğrenci özellikleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin hayal gücü ve kendine güven gibi özelliklerinin eksikliği olduğu ayrıca sosyal becerilerinin ve sorgulama becerilerinin de zayıf olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaratıcılık ve eğitim ilişkisi Amerikan Kültürel Eğitim ve Yaratıcılık Ulusal Danışma Komitesi (NACCC, 1999) tarafından üç başlık altında sunulmaktadır. Yaratıcılığın öncelikli özelliğinin düşünce veya hayal gücü olduğu; ikinci özelliğinin bir amaç ve kazanım içermesi; üçüncü olarak bu süreçlerin orijinal olması ve sonucun amaçla bağlantılı değer taşıması gerektiği vurgulanmıştır. Bu noktada çocukların doğdukları andan itibaren sahip oldukları hayal gücünün korunup geliştirilebilmesi için ailelere de büyük görevler düştüğü göz önüne alınmalıdır. Hem hayal gücü hem de kendine güven konusunda belki de öğrenciler için en uygun destek, onları özgür kılp, onlara yalnızca rehberlik etmek olacaktır.

STEM eğitiminin önündeki diğer bir zorluk ise; öğrencilerin hayal gücünü sınırlayan ve sınavlara odaklanan eğitim sistemidir. Eğitim sisteminden kaynaklı bu sınırlılık için köklü çözümlere ihtiyaç duyulmaktadır ancak konu özelinde değerlendirildiğinde mevcut durumun öğrencilerin

yaratıcılık ve hayal güçlerini desteklemeyi hedefleyen bir takım önlemler alınmasının olası olduğu düşünülmektedir. Bu noktada STEM eğitiminin akademik başarıya olan olumlu etkisinin, olası engeller önünde tampon görevi göreceği düşünülebilir. Katılımcılar STEM merkezinde eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarında artış gözlemlendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılık düzeylerinde, sorgulama ve problem çözme becerilerinde ve grupla çalışma becerisinde gelişmeler kaydedilmiştir. Herdem ve Ünal (2018), STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların meta-sentezi çalışmasında, STEM eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, bilimsel süreç becerileri ve meslek seçimlerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin, Ayar ve Güzel (2014) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde yer alan bir okulda gerçekleştirilen çalışma da, FeTeMM ile ilgili okul sonrası etkinliklerin, bağımsız ve işbirliğine dayalı bilimsel araştırmalara yönelik ve 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkı yapabilecek potansiyelde olduğunu göstermiştir.

Katılımcılar, merkezin başarısının anahtarını “fedakâr öğretmenler”, “öğrencileri sevmek” ve “öğrenci başarısı için çaba” olarak belirtmişlerdir. Filene, (2005) de coşkulu olma, açıklık, planlılık, motive edicilik ve öğrencileri sevmenin iyi öğretmen olmanın beş temel özelliği olduğundan söz etmektedir. Sezer (2018)’in öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasının sonuçları da, öğrencileri sevmek, sabırlı ve anlayışlı davranma, ödüllendirme, takdir etme, yakından ilgilenme, öğrencilere güvenme ve öğrencileri desteklemenin sınıf yönetimi açısından olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Kaliteli ve etkili bir eğitim için öğretmen yeterlik ve özellikleri STEM eğitimi için de geçerlidir. Bu noktada öğretmen yeterlikleri ve özellikleri ile ilgili daha fazla çalışma yapılarak STEM eğitiminin kalitesinin artırılacağı düşünülmektedir.

STEM eğitim merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenler STEM eğitimine ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular sonucunda yeni STEM eğitim merkezlerinin kurulması, uzmanlarla işbirliği, öğretmen eğitim programlarına STEM eğitiminin entegrasyonu ve hizmet içi öğretmen eğitimleri aracılığıyla STEM’in yaygınlaştırılması ve bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışmaların yapılması önerilmiştir. İlgili alanyazında da STEM eğitiminin, gerek okullarda gerekse okul dışındaki etkinliklerle yaygınlaştırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Yamak vd., 2014; Eroğlu, & Bektaş, 2016),

STEM merkezinde görev alan katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak STEM eğitimi, eğitim fakülteleri ve hizmet içi öğretmen eğitimleri ile yaygınlaştırılması, STEM eğitiminin MEB eğitim programlarına entegre edilmesi, öğretmenlerin STEM eğitimi ile ilgili bilgilerinin geliştirmesi ve iyileştirmesi ve öğretmenlerin öğrencilerin merak ve hayal gücünü desteklemeleri gibi çeşitli önerilerde bulunulabilir

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (ÇÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu), (21.09.2021), (F.189611) sayılı belge alınmıştır.

### **KAYNAKÇA**

- Altan, E. B., Yamak, H., & Kırıkkaya, E. B. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- 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.
- Ayar, M. C. (2015). First-hand experience with engineering design and career interest in engineering: An informal STEM education case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1655-1675.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz M. & Emen, H., Güner, F. (2018). 2018 Fen Bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 702-735.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York NY: Teachers College Press.

- Beane, J. (1991). The middle school: the natural home of integrated curriculum. *Educational leadership*, 49(2), 9-13.
- Becker, K. H., & Park, K. (2011). Integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A meta-analysis. *Journal of STEM education: Innovations and research*, 12(5), 23-37.
- Bircan, M. A., Köksal, Ç., & Cımbız, A. T. (2019). Türkiye'deki STEM merkezlerinin incelenmesi ve STEM merkezi model önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1033-1045.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO]. (2017). *Cracking the code: Education of girls' and women in science, technology, engineering, mathematics (STEM)*. Paris: UNESCO.
- Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Çepni, S., & Ormanlı, Ü. (2018). Geleceğin dünyası. S. Çepni (Yay. haz.). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi* (s.1-52). Ankara: Pegem
- Çınar, S., Pırasa, N., Uzun, N., & Erenler, S. (2016). The Effect of Stem Education on Pre-Service Science Teachers' Perception of Interdisciplinary Education. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 13.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2021). Erken çocuklukta STEM eğitimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 255-284.
- Filene, P. (2005). *The joy of teaching: A practical guide for new college instructors*. USA: The University of North Caroline Press.
- Güldemir, S., & Çınar, S. (2021). STEM etkinliklerinin okulöncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünmesine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2). <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152295>
- Herdem, K. ve Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 145-163. <https://doi:10.15285/maruaebd.345486>
- İnançlı, E., & Timur, B. (2018). Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-68.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314.
- Karahan, E. (2017). STEM Eğitim Merkezleri. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Stem + A + E Eğitimi* (ss. 93-113). Ankara: Pegem Akademi
- Karahan, E., Canbazoglu Bilici, S. & Ünal, A. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimine medya tasarım süreçlerinin entegrasyonu. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. İstanbul, TR.
- Kızılay, E. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının FeteMM alanları ve eğitimi hakkındaki görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 403-417, <https://www.jasstudies.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=3464>.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Thousand Oaks.
- MEB (2015). *STEM eğitim raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK), Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal baskı, 1998).
- Morrison, J. (2006). *Attributes of STEM education. TIES STEM education monograph series*. Baltimore, MD: TIES.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NCCCE]. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education* (p. 62). Suffolk: DfEE publications.
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific educational studies*, 2(1), 1-21.

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peters-Burton, E. E., Lynch, S. J., Behrend, T. S., & Means, B. B. (2014). Inclusive STEM high school design: 10 critical components. *Theory Into Practice*, 53(1), 64-71.
- Şahin, A., Ayar, C. M. & Adıgüzel, T (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 297 - 322.
- Sanders, M. (2009). Integrative STEM education: primer. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 534-549
- Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 4.
- Timur, S. , Timur, B. , Yalçınkaya Önder, E. & Küçük, D. (2020). Attitudes of the Students Attending Out-of-School STEM Workshops towards STEM Education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13 (2) , 334-351 . DOI: 10.30831/akukeg.582388
- Türk Sanayici ve İşadamları Derneği [TÜSİAD]. (2014). STEM Zirvesi 22 EKİM 2014, İstanbul. <http://www.tusiadstem.org/kesfet/etkinlikler/7-stem-zirvesi-22-ekim-2014-istanbul> Erişim tarihi:29.10. 2021.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *The Journal of New Trends in Educational Science*, 1(1), 39-54.
- Ünal, M., & Aksüt, P. (2021). 4-6 yaş çocuklarına etkinlik temelli STEM eğitiminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 109-134.
- Wang, H. (2012). *A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. (Publication No. 3494678) [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. Retrieved from Proquest.
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, B. ve Türk, C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213.

## SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖZ YETERLİK KALİBRASYONLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

### AN INVESTIGATION OF EIGHTH GRADE STUDENTS' MATHEMATICS SELF-EFFICACY CALIBRATIONS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Ramazan GÜREL<sup>1</sup>, Erhan BOZKURT<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik kalibrasyon becerilerinin, cinsiyet, başarı düzeyi ve soru güçlük düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 356 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan "Matematik Performans Testi" ve "Matematik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Matematik Öz Yeterlik Ölçeğinde öğrencilerden, ölçekte yer verilen 12 sorunun her birini matematiksel olarak doğru bir şekilde çözmeye kendilerine ne kadar güvendiklerini derecelendirmeleri istenmiştir. Matematik Performans Testinde ise öğrencilerden Matematik Öz Yeterlik Ölçeğinde yer alan 12 matematik sorusunu yazılı olarak çözmeleri istenmiştir. Öğrencilerin matematik öz yeterlik kalibrasyon becerileri ise, kalibrasyon yanlışlık puanları hesaplanarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkeninin, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel öz yeterlik kalibrasyon becerileri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca soruların güçlük düzeyi artırıldığında öz yeterlik kalibrasyonlarının bozulduğu, öte yandan öğrencilerin soru güçlük düzeyi düşük olan matematik sorularında kalibrasyon başarılarının arttığı gözlenmiştir. Matematikte yüksek ve düşük başarı gösteren öğrencilerin, orta düzeyde başarı gösteren öğrencilere oranla daha yüksek bir kalibrasyon başarısına sahip oldukları görülmüştür.

**ABSTRACT:** In this study, it was aimed to examine the mathematics self-efficacy calibration skills of middle school eighth grade students in terms of gender, achievement level and question difficulty level variables. The causal comparison design, one of the quantitative research designs, was used in the research. A total of 356 eighth grade students participated in the research. "Mathematics Performance Test" and "Mathematics Self-Efficacy Scale" prepared by the researchers were used to obtain the data. In the Mathematics Self-Efficacy Scale, the students were asked to rate how confident they were in correctly solving each of the 12 math questions. In the Mathematics Performance Test, the students were asked to solve the 12 mathematics questions in the Mathematics Self-Efficacy Scale. Mathematics self-efficacy calibration skills of students were determined by calculating their calibration bias scores. As a result of the research, it was concluded that the gender variable did not have a significant effect on the mathematical self-efficacy calibration skills of the eighth grade students. In addition, it was observed that when the difficulty level of the mathematics questions was increased, the self-efficacy calibrations of the students deteriorated and the students with high and low success in mathematics had a higher calibration success than the students with moderate success. In addition, it was observed that when the difficulty level of the questions was increased, the self-efficacy calibrations of the students deteriorated. It has been observed that students with high and low achievement in mathematics have a higher calibration success than students with moderate success.

**Anahtar sözcükler:** Kalibrasyon, matematik eğitimi, öz yeterlik, yanlışlık

**Keywords:** Calibration, mathematics education, self-efficacy, bias

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Gürel, R. ve Bozkurt E. (2023). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 226-241

#### **Cite this article as:**

Gürel, R. & Bozkurt E. (2023). An investigation of eighth grade students' mathematics self-efficacy calibrations in terms of different variables. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 226-241

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, TÜRKİYE, rgurel@mehmetakif.edu.tr., Orcid: :0000-0003-1710-2743

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak, TÜRKİYE, erhanb82@gmail.com, Orcid: :0000-0002-5524-6994

## Extended Abstract

### Introduction

In measuring students' mathematical self-efficacy beliefs, students' confidence assessments on their own capacity to solve given mathematical problems are used (Schunk, 1981). An important dimension of this measurement is the accuracy of these confidence assessments, namely calibration (Chen, 2003). Self-efficacy calibration is the measure of the relationship between an individual's confidence estimates of his/her capacity to successfully perform a task and the actual performance he/she exhibited (Bjorkman, 1994). A strong relationship is considered to be an individual's self-awareness or metacognitive ability (Ewers & Wood, 1993). However, the researches (Chen, 2003; Schunk, 1995) indicate that most of the students have failed mathematics self-efficacy calibrations. Overly optimistic and pessimistic evaluations of students regarding their mathematical performance can cause negative effects in terms of both motivational and performance (Bandura, 1986). Therefore, studies need to be carried out to define and develop these skills of our students, who stand out with their low mathematics performance in both national and international exams. However, when the literature is examined, it is seen that there is a very limited number of studies on the mathematics self-efficacy calibration skills of middle school students in Turkey.

In this study, it was aimed to examine the mathematics self-efficacy calibration skills of middle school eighth grade students according to the variables of gender, mathematics achievement and question difficulty level.

### Method

Causal comparison design, which is one of the quantitative research designs, was used in the study. A total of 356 eighth grade (186 female and 170 male) students in the public schools of the two medium-sized provinces of Turkey participated in the study. In this study, two parallel scales (The Mathematics Self-Efficacy Scale and The Mathematics Performance Scale) were prepared to determine students' mathematics self-efficacy calibration scores. In the Mathematics Self-Efficacy Scale, students were asked to rate how much they feel confident themselves in solving each of the 12 math questions included in the scale at an 8-Likert level (1: I do not trust at all; 8: I completely trust). In the Mathematics Performance Scale, students were asked to solve 12 math questions in the Mathematics Self-Efficacy Scale. The math questions included in the scales were selected from the TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) database, which included 8th grade students of Turkey, in 1999 and 2007.

In this study, the calibration skills of the students were determined by calculating their bias and accuracy scores. The bias score, which defines the direction of judgment errors regarding an individual's performance, is calculated by subtracting actual performance from performance estimates (Keren, 1991; Pajares & Graham, 1999; Schraw, 1995; Yates, 1990). The accuracy score is obtained by subtracting the absolute value of each bias score from the number 7. This score, which can take values ranging from 0 to 7, defines the magnitude of judgement errors regarding the individual's performance (Pajares & Graham, 1999; Schraw et al., 1995). The effect of question difficulty level on students' self-efficacy calibration bias and accuracy scores was analysed with the paired samples t-test, and the joint effect of gender and mathematics achievement scores was analysed using two-way ANOVA for independent samples.

### Findings

As a result of the research, it was concluded that the gender variable did not have a significant effect on the mathematical self-efficacy calibration success of eighth grade students. The findings obtained regarding the level of question difficulty show that eighth grade students have increased their calibration success in the easy quality math questions. Findings about the level of mathematics achievement reveal that students with high and low achievement in mathematics have a higher calibration success compared to students with moderate success. Finally, it was determined that the common effects of gender and mathematics achievement level on students' bias scores were not significant.

## Discussion and Conclusion

Mathematics educators, education administrators and researchers have an important role in developing the calibration skill, which is defined (Lin et al., 2002) as one of the prerequisite skills students should have for a successful learning process. First, goals and activities for the acquisition and development of this metacognitive skill can be included in mathematics education programs and textbooks. Math teachers can encourage their students to consider and reflect on their problem solving performance and make more accurate predictions and evaluations in their lessons. Mathematics education researchers can develop instructional activities to improve students' calibration skills. These studies will contribute to students not only being successful individuals in mathematics, but also being self-regulating individuals who are aware of their abilities and deficiencies in different fields and try to develop them continuously.

## Giriş

Öz yeterlik, bireyin bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirmede kendi bilgi ve becerilerine yönelik güven yargısıdır. Bu yargı bireyin görev sürecindeki performansına doğrudan etki eden önemli bir motivasyonel algıdır. Belirli bir görevde bu algıya yüksek düzeyde sahip olan bireyler ilgili görev sürecinde daha istekli, azimli ve sabırlı davranışlar sergilerler (Bandura, 1994; Schunk, 1989). Bu yönüyle öz yeterlik, matematik öğrenme sürecinin de önemli bir unsurudur. Matematikte öz yeterlik, bir bireyin karşılaşmış olduğu matematik problemlerini çözebilmede ya da günlük yaşamındaki matematiksel görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmede sahip olduğu matematiksel bilgi ve becerilere yönelik güven yargısını ifade eder (Hackett & Betz, 1989; Pajares & Miller, 1994). Alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algılarını ele alan pek çok araştırma ile karşılaşmaktadır. Bu araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu ve öğrencilerin sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmalarda ortaya çıkan bulguların tutarsızlığı dikkat çekicidir. Örneğin Hacıömeroğlu ve Elmalı-Erdem (2021) ve Görgün ve Tican (2020) tarafından yapılan araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları istenen düzeyde değilken; Adal ve Yavuz (2017), Aldan-Karademir ve Yalçın (2019), Sevgi ve Zihar (2020) ve Abalı-Öztürk ve Şahin (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çoğu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır (Britner & Pajares, 2006; Hacıömeroğlu & Elmalı-Erdem, 2021; Işıksal & Aşkar, 2005; Sevgi & Yakışıklı, 2020; Sevgi & Zihar, 2020). Buna karşın yapılan bazı araştırmalarda erkek öğrenciler lehine (Adal & Yavuz, 2017; Louis & Mistele, 2012; Pajares, 2005; Tella, 2011), bazı araştırmalarda ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (Karaşan, 2019; Koç & Arslan, 2017; Medikoğlu, 2020; Yılmaz, Yiğit & Kaşarcı, 2012).

İlgili araştırmalarda ebeveynlerin eğitim durumu ve öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenleri açısından daha tutarlı bulguların olduğu görülmektedir. Bu değişkenlere ilişkin yapılan araştırmalara göre ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları sınıf düzeyi arttıkça azalmakta (Filiz & Hülya, 2020; Görgün & Tican, 2020; Koç & Arslan, 2017; Sevgi & Zihar, 2020); ebeveynlerin eğitim durumu iyileştikçe artmaktadır (Hacıömeroğlu & Elmalı-Erdem, 2021; Medikoğlu, 2020). Başka bir tutarlı ve önemli bulgu ise ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki pozitif ve anlamlı ilişkidir. Yine birçok araştırma, matematikte yüksek öz yeterlik algısına sahip olan ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarının daha yüksek (Arens, Frenzel & Goetz, 2020; Cooper & Robinson, 1991; Kahramanoğlu & Deniz, 2017; Karaşan, 2019; Li, Liu, Zhang & Liu, 2021; Sevgi & Zihar, 2020); matematik dersine yönelik tutumlarının ise daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Abalı-Öztürk & Şahin, 2015; Çavdar & Şahan, 2019; Karaşan, 2019; Sezgin, 2013). Bununla birlikte matematik öz yeterlik algısı ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını (Sezgin, 2013; Türkmenoğlu & Yurtal, 2020) ve başarılarını (Abalı-Öztürk & Şahin, 2015; Akarsu, 2009; Çavdar & Şahan, 2019; Yamaç, 2011) yordayan en önemli motivasyonel algıdır.

Buna karşın yapılan bazı araştırmalar ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin matematik öz yeterlik algıları ile gerçek matematik performansları arasında uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır (Foster, 2016; Lingel, Lenhart & Schneider, 2019; Özsoy, 2012; Özsoy & Kuruyer, 2012). Bu



araştırmalarda ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin önemli bir bölümünün matematikte ya kendilerine aşırı güvendikleri ya da özgüven eksikliği yaşadıkları tespit edilmiştir. Daha da önemlisi, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin matematik öz yeterlik algılarındaki doğruluk düzeyinin matematik başarıları ile pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle çeşitli matematiksel görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmede kendi matematiksel bilgi ve becerilerinin yeterliğine yönelik daha doğru tahminlerde bulunabilen öğrenciler ilgili matematiksel görevlerde daha yüksek performans sergilemektedirler (Aşık & Erkin, 2019; Chiu & Klassen, 2010; Çelik, 2012; Kurtuluş & Öztürk, 2017; Özsoy, 2012; Özsoy & Kuruyer, 2012; Ramdass & Zimmerman, 2008). Alan yazında öz yeterlik kalibrasyon becerisi olarak tanımlanan bu durum, bireyin bir görevi yerine getirmede kendi kapasitesine yönelik güven yargıları ile sergilemiş olduğu gerçek performans arasındaki uyumu ifade etmektedir (Alexander, 2013; Björkman, 1994; Foster, 2016). Bu uyumun yüksek olması bireyin üst bilişsel farkındalığına, düşük olması ise ilgili görev için aşırı güvene ya da güven eksikliğine işaret etmektedir (Ewers & Wood, 1993; Pieschl, 2009; Schraw, 1995). Stone (2000), aşırı güveni, bireyin performans tahminlerinin gerçek performansından yüksek olması; özgüven eksikliğini ise bireyin performans tahminlerinin gerçek performansından düşük olması durumu olarak tanımlamaktadır. Aşırı güven durumlarında ortaya konulan aşırı iyimser değerlendirmeler, bireyleri aşırı zorlayıcı görevlerde bile çaba harcamaya teşvik edebilir. Bununla birlikte kapasitelerinin ötesinde olan bu görevlerde karşılaşmaları muhtemel başarısız sonuçlar, bu bireylerde hayal kırıklığı ya da cesaret kaybının oluşmasına neden olabilir. Özgüven eksikliği içinde olma ise, başarı için yeterli potansiyele sahip olan bireylerin bu potansiyellerini kullanmada çekimser davranışlar sergilemelerine sebep olabilir (Bandura, 1994; Chen, 2003).

Alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyon becerilerinin cinsiyet, matematik başarıları ve matematiksel görevin zorluk düzeyi gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Bu değişkenlerden birisi olan cinsiyet değişkenini ele alan araştırmalar incelendiğinde çelişkili bulgularla karşılaşmaktadır. Bu araştırmalardan Chen (2003), Pajares ve Graham (1999), Aluri (2018) ve Özsoy (2012) tarafından yapılan araştırmalarda, ortaokulda öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin matematik öz yeterlik kalibrasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmezken; Ewers ve Wood (1993), Dupeyrat ve diğerleri (2011) ve Boekaerts ve Rozendaal (2010) ve Sheldrake, Muhtaba ve Reiss (2014) tarafından yapılan araştırmalarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Örneğin, Ewers ve Wood (1993) ile Boekaerts ve Rozendaal (2010) tarafından beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmalarda, matematik problemlerini çözmede, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla kendilerine daha çok güvendiklerini, ancak bu durumun performanslarına yansımadağı, yani kendilerine aşırı güven eğilimi içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Dupeyrat ve diğerleri (2011) tarafından sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırmalarında kızların erkek öğrencilere oranla güven eksikliği eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Türkiye’de Kurtuluş ve Öztürk (2017) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada ise kız öğrencilerin matematik öz yeterlik kalibrasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalibrasyonla ilişkisi incelenen bir diğer önemli değişken öğrencilerin mevcut matematik başarı düzeyidir. Bu değişkenin ele alındığı pek çok araştırmada genel olarak, matematikte üstün performansa sahip olan ortaokul öğrencilerinin, ortalama başarı düzeyine sahip akranlarına oranla matematiksel yeterliklerine ilişkin daha isabetli tahminler yapabildikleri belirlenmiştir (García, Rodríguez, González-Castro, González-Pienda & Torrance, 2016; Kurtuluş & Öztürk, 2017; Özsoy, 2012; Pajares & Graham, 1999). Bununla birlikte bu araştırmalardan Başol (2015) tarafından Türkiye’de yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada matematik problemlerini çözmede, düşük performanslı öğrencilerin aşırı güven, yüksek performanslı öğrencilerin ise güven eksikliği eğilimi sergilemeye yatkın oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgudan farklı olarak Aluri (2018) tarafından ilkökul öğrencileri ile yapılan araştırmada ise matematikte başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematikte kendilerine aşırı güven duyma eğilimi içinde oldukları tespit edilmiş ve matematikte düşük başarının aşırı güven eğiliminin ana nedeni olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Matematiksel görevin zorluk düzeyi ile ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma ise, genel olarak, uğraşılan matematiksel görevin güçlük düzeyi arttıkça ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyonlarının bozulduğuna işaret etmektedir (Chen, 2003; Pajares & Graham, 1999; Schraw, Potenza & Nebelsick-Gullet, 1993). Örneğin Chen (2003) tarafından yedinci sınıf öğrencileriyle

gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler kolay nitelikteki matematik problemlerinde, zorlayıcı matematik problemlerine oranla, daha yüksek öz yeterlik ve daha doğru kalibrasyon ortaya koymuşlardır. Bu bulgu ile uyumlu olarak, Pajares ve Graham (1999) tarafından altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin uygulanan kolay ve zor nitelikli matematik sınavlarından zorlayıcı olanda kendilerine aşırı güven eğilimlerinin azaldığı ve öz yeterlik algılarının gerçek matematik performansları ile daha uyumsuz hale dönüştüğü tespit edilmiştir.

Tüm bu araştırmalar, ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyon becerilerinin matematikte elde ettikleri başarılı ve başarısız sonuçlarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de sekizinci sınıf öğrencilerinin gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlarda matematik alanında elde ettikleri sonuçlar dikkat çekmektedir. Örneğin sekizinci sınıf Türk öğrencilerinin 2021 yılında yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ulusal sınavında yer alan 20 soruluk matematik testindeki doğru cevap ortalamaları 4,20 gibi düşük bir değerde kalmıştır (MEB, 2021). 2019 yılında girmiş oldukları Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasında (TIMSS) ise almış oldukları 496 ortalama puan ile TIMSS ölçek orta noktasının (500) altında performans göstermişlerdir. Türkiye, bu performansla 39 katılımcı ülke arasında 20. sırada yer almıştır (MEB, 2020). Matematik alanında elde edilen bu başarısız sonuçlar sekizinci sınıf Türk öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyon becerilerini incelemeyi ve geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarını gerekli kılmaktadır. Ayrıca üst düzey matematik problemlerinin yer aldığı bu sınavlarda elde edilen düşük performans, sekizinci sınıf Türk öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyon becerilerinin, sınırlı bilgiye sahip olduğumuz soru güçlük düzeyi değişkeni ile ilişkisini incelemeyi gerektirmektedir.

Bu araştırmada sekizinci sınıf Türk öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyon becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin,

- matematik öz yeterlik ve performans ortalamaları, cinsiyet, matematik başarı düzeyi ve soru güçlük düzeyi değişkenlerine göre nasıl değişmektedir?
- matematik öz yeterlik kalibrasyon becerileri, soru güçlük düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- matematik öz yeterlik kalibrasyon becerileri, cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerinin ortak etkisine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, uluslararası alan yazınla kıyaslandığında daha sınırlı bilgiye sahip olduğumuz Türk öğrencilerin matematiksel öz yeterlik kalibrasyon becerileri hakkında önemli bilgiler sağlayarak alan yazına katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın öğrencilerin matematiksel bilgi ve becerilerine yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi için matematik öğretmenlerine, matematik eğitimcilerine ve eğitim politikacılarına önemli dönütler sunması beklenmektedir. Öğrencilerin bu üst bilişsel farkındalık durumlarını geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalar, matematik eğitiminin kalitesinin ve başarısının artırılmasına katkı sunacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden birisi olan nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında araştırmacılar, birey grupları içinde ya da arasında var olan mevcut farklılıkların nedenlerini ya da sonuçlarını belirlemeyi amaçlar. Deneysel araştırmalardan farklı olarak, grupların oluşturulmasında ve ortam üzerinde araştırmacının müdahalesi söz konusu değildir. Dolayısıyla bu araştırmalarda incelenen değişkenler arasında nedensellik ilişkisi tam olarak kurulamaz. Çünkü iddia edilen neden ya da sonuca etki eden üçüncü bir değişken olabilir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, korelasyon araştırmalarına benzer olarak, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik kanıtlar üretmekle yetinir (Cohen, Manion & Morrison, 2013; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu araştırmada grup içi olarak soru güçlük düzeyi (kolay ve zor); gruplar arası olarak cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre oluşan, araştırmacıların müdahalesinden bağımsız grupların matematik öz yeterlik kalibrasyon becerileri karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Böylece sekizinci sınıf Türk öğrencilerinin bu becerileriyle nedensel ilişkisi olabilecek değişkenler tanımlanmaya çalışılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, orta ölçekli iki il merkezinde yer alan resmi okullar arasından rastlantısal olarak seçilen üçer okulda (toplam 6 okul) öğrenim gören toplam 356 sekizinci sınıf öğrencisidir. Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından matematik başarı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1.

*Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından matematik başarı düzeyi dağılımları*

Cinsiyet		Matematik Başarı Düzeyi					Toplam
		1	2	3	4	5	
Kız	Frekans	19	25	28	51	63	186
	Yüzde (%) (kızlar içinde)	10,2	13,4	15,1	27,4	33,9	100,0
	Yüzde (%) (matematik başarı düzeyleri içinde)	39,6	42,4	46,7	56,0	64,3	52,2
Erkek	Frekans	29	34	32	40	35	170
	Yüzde (%) (erkekler içinde)	17,1	20,0	18,8	23,5	20,6	100,0
	Yüzde (%) (matematik başarı düzeyleri içinde)	60,4	57,6	53,3	44,0	35,7	47,8
Toplam	Frekans	48	59	60	91	98	356
	Yüzde (%)	13,5	16,6	16,9	25,6	27,5	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %52,2’si kız (N=186), %47,8’i erkek (N=170) öğrencidir. Katılımcı grubu, cinsiyet değişkeni açısından dengeli bir dağılıma sahiptir. Bu çalışmada katılımcıların matematik başarı durumları açısından gruplandırılmasında, matematik dersi karne notları dikkate alınmıştır. Matematik dersi karne notu 0-44 aralığında olan öğrenciler için 1; 45-54 aralığında olanlar için 2; 55-69 aralığında olanlar için 3; 70-84 aralığında olanlar için 4; 85-100 aralığında olanlar için 5 tanımlaması yapılmıştır. Buna göre katılımcıların matematik başarı durumları dağılımları, en düşükten en yükseğe doğru (1, 2, 3, 4, 5) sırasıyla %13,5 (N=48); %16,6 (N=59); %16,9 (N=60); %25,6 (N=91) ve %27,5 (N=98)’tir. Katılımcıların yarısından fazlasının (N=189; %53,1) matematik dersi başarı notunun 4 ya da 5 olması dikkat çekmektedir. Grup, ağırlıklı olarak matematik dersi açısından başarılı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek öğrenci grubunun matematik başarı düzeyi açısından dengeli bir dağılıma sahip olduğu; kız öğrenci grubunda ise başarılı öğrencilerin daha ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ayrıca matematik başarı düzeyi 5 olan öğrenci grubunun ağırlıklı olarak (%64,3) kız öğrencilerden ve matematik başarı düzeyi 1 olan öğrenci grubunun ağırlıklı olarak (%60,4) erkek öğrencilerden oluştuğu dikkat çekmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öğrencilerin matematik öz yeterlik kalibrasyon becerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan iki paralel veri toplama aracı (matematik öz yeterlik ölçeği ve performans testi) kullanılmıştır. Aşağıda ölçme araçların hazırlanması ve uygulanması süreçlerine ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

### Matematik performans testi (MPT)

MPT’de sekizinci sınıf Türk öğrencilerinin de dâhil olduğu TIMMS sınavlarında yer alan 12 matematik sorusuna yer verilmiştir (MEB, 2017). Araştırmada TIMSS sorularının tercih edilmesinde, uzmanlar tarafından titizlikle hazırlanan ve uluslararası düzeyde uygulanan bu soruların yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olmaları etkili olmuştur. MPT’de yer verilen sorulardan üç tanesi sayılar ve işlemler, üç tanesi cebir, üç tanesi geometri ve ölçme, iki tanesi veri işleme, bir tanesi de olasılık öğrenme alanlarına yöneliktir. Özgün formatında çoktan seçmeli nitelikte olan bu sorular, öğrencilerin şansa dayalı başarılı olma durumlarını ortadan kaldırmak amacıyla açık uçlu soruya dönüştürülmüştür. MPT’de her bir soruya ilişkin öğrenci performansı iki farklı puan (1 ve 8) üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin her bir soruya ilişkin cevapları çözüm yönteminin ve işlemlerin tümünün doğru olması veya doğru çözüm yöntemi uygulanmasına rağmen basit bir işlem hatası yapılması durumunda tam puan yani sekiz puan, herhangi bir yanıtın olmaması, hatalı bir çözümün uygulanması veya doğru çözüm

yöntemi uygulanmasına rağmen çözümün sonuca ulaşılacak kadar ilerletilmemiş olması durumunda bir puan ile değerlendirilmiştir.

Oluşturulan MPT'nin güvenilirliği paralel test yöntemiyle incelenmiştir. Bu yöntem kapsamında testte yer alan sorulardaki sayılar değiştirilerek paralel bir test oluşturulmuştur. Oluşturulan eşdeğer testler resmi okullarda öğrenim gören, örneklem dışından 63 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu pilot uygulamada MPT'nin paralel form güvenilirliği .88 olarak belirlenmiştir. Ayrıca MPT'nin ölçüt bağıl geçerliliğini kontrol etmek amacıyla pilot uygulamaya dahil olan öğrencilerin MPT puanları ile araştırmanın yapıldığı dönemden bir önceki döneme ait matematik karne notları arasındaki korelasyon incelenmiş ve korelasyon katsayısı (Pearson) .75 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, hazırlanan MPT'nin güvenilirliğinin ve geçerliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Bir testte madde güçlük indeks değerlerinin 0,20 ve 0,80 arasında olması tavsiye edilmektedir (Özçelik, 1992). Pilot uygulama sürecinde MPT'de yer alan soruların madde güçlük indeksleri de incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde madde güçlük indeksi .40'ın altında kalan 6 soru (2, 3, 6, 7, 8 ve 10. sorular) zor; diğer sorular (1, 4, 5, 9, 11, 12. sorular) ise kolay olarak nitelendirilmiştir (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2013). Tablo 2'de MPT'de yer verilen sorulara ve bu soruların pilot uygulamasından elde edilen madde güçlük indekslerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Şekil 1 ve 2'de ise araştırmada yer verilen bu kolay ve zor nitelikli sorulardan sırasıyla birer örnek sunulmuştur.

Tablo 2.

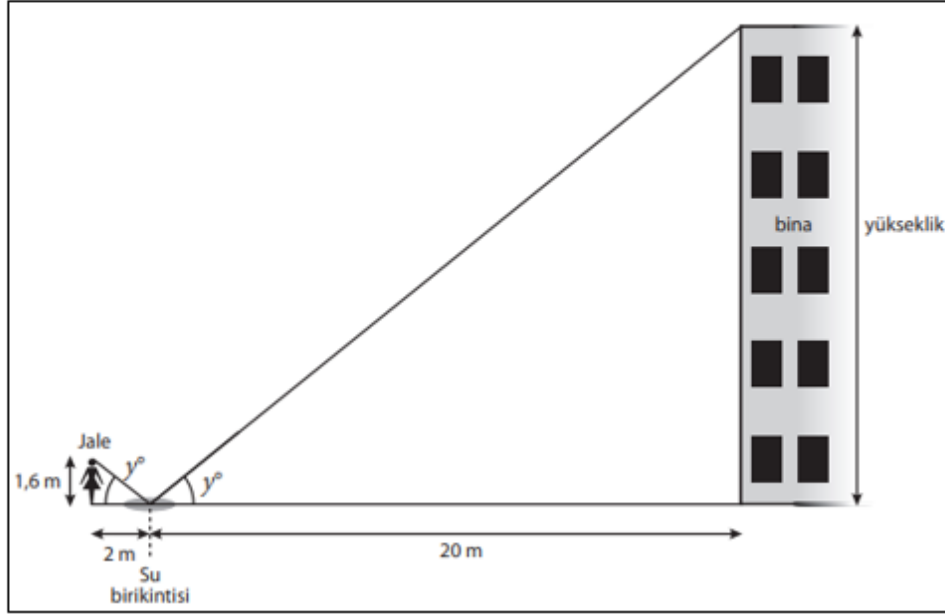
*MPT'de yer alan sorulara ilişkin bilgiler*

Soru Güçlük Düzeyi	Soru No	Öğrenme Alanı	Madde Güçlük İndeksi
Zor	2	Sayılar ve İşlemler	.32
	3	Sayılar ve İşlemler	.25
	6	Cebir	.37
	7	Geometri ve Ölçme	.37
	8	Cebir	.39
	10	Veri İşleme	.37
Kolay	1	Sayılar ve İşlemler	.52
	4	Geometri ve Ölçme	.43
	5	Cebir	.41
	9	Sayılar ve İşlemler	.45
	11	Geometri ve Ölçme	.68
	12	Veri İşleme	.48

$$y = \sqrt{x - 9} \text{ ifadesinde } x = 25 \text{ iken } y \text{'nin değeri kaçtır?}$$

Şekil 1. Kolay nitelikli sorulardan bir örnek

Jale bir su birikintisinin yanında duruyor. Bu su birikintisinde karşıdaki binanın tepe noktasının yansımasını görebiliyor. Jale'nin görüş çizgisi su birikintisi ile  $y^\circ$ 'lik açı yapıyor ve su birikintisinden aynı açı ile yansıyor. Uzaklıklar ve yükseklik aşağıdaki resimde gösteriliyor. Buna göre binanın yüksekliği ne kadardır?



Şekil 2. Zor nitelikli sorulardan bir örnek

Matematik öz yeterlik ölçeği (MÖYÖ)

MÖYÖ'de öğrencilerden, MPT'de yer alan 12 matematik sorusunun her birini doğru bir şekilde çözmeye kendilerine ne kadar güvendiklerini 8'li Likert (1: Hiç güvenmiyorum; 8: Tamamen güveniyorum) düzeyinde derecelendirmeleri istenmiştir. Çift sayıda seçeneğin yer aldığı Likert ölçeklerinde tarafsızlık/kararsızlık seçeneğine yer verilmemektedir (Garland, 1991). Bu tercihte öğrencilerin matematiksel yeterlikleri üzerinde daha fazla düşünmeye sevk edilmesi ve onlardan daha kesin cevaplar elde edilmesi amaçlanmıştır. Pilot uygulama neticesinde bu ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak MÖYÖ uygulanmıştır. Yaklaşık olarak 15 dakika süren bu uygulamanın hemen ardından MPT uygulanmıştır. MPT'nin uygulama süreci ise yaklaşık olarak 75 dakika sürmüştür. Her iki uygulama öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda, araştırmacıların gözetiminde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada öğrencilerin matematik öz yeterlik kalibrasyon becerileri, kalibrasyon yanlılık puanları hesaplanarak belirlenmiştir. Bireyin performansına ilişkin yargı hatalarının yönünü tanımlayan yanlılık puanı, performans tahminlerinden gerçek performans çıkarılarak hesaplanır (Keren, 1991; Pajares & Graham, 1999; Schraw, 1995; Yates, 1990). Bu araştırmada yanlılık puanı, öğrencilerin 8'li Likert (1: Hiç güvenmiyorum; 8: Tamamen güveniyorum) tipindeki MÖYÖ'ye verdikleri yanıtın MPT'den aldıkları puanın (yanlış cevap için 1; doğru cevap için 8) çıkarılmasıyla hesaplanmıştır. Eksi yedi ile artı yedi puanları arasında değişebilen değerler alan yanlılık puanının pozitif değerler alması öğrencinin matematikte kendine aşırı güven duyduğunu, negatif değerler alması ise özgüven eksikliği yaşadığını ifade etmektedir. Örneğin MÖYÖ'de bir soruya yönelik +3 öz güven derecelendirmesini yapan ve MPT'de bu soruyu doğru cevaplayan bir öğrencinin bu soruya ilişkin yanlılık puanı -5 (3-8) olarak hesaplanmıştır. Eksi yediye daha yakın olan bu puan öğrencinin o soruya yönelik yaşadığı güven eksikliği düzeyine işaret etmektedir.

Analiz sürecinde ilk olarak her bir öğrenci için 12 sorudan elde ettiği yanlılık puanlarının ortalaması alınarak birer kalibrasyon yanlılık puanı hesaplanmıştır. Ardından elde edilen yanlılık puan dağılımının normalliği kontrol edilmiştir. Yanlılık puanlarının normal dağılım özelliği, ortalama, çarpıklık katsayısı, basıklık katsayısı ve Kolmogorov-Smirnov testiyle incelenmiş olup elde edilen değerler aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Öğrencilerin yanlılık puanlarının dağılımının normalliğine ilişkin analiz sonuçları*

N	$\bar{X}$	Sd	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık	p
356	1.52	1.37	-1.92	5.42	.22	-.33	.06

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin yanlılık puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında olduğu ve 0 değerine yakın olduğu ve yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre anlamlılık değerinin .05’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında, öğrencilerin yanlılık puan ortalamalarının normal dağılım özelliklerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Normalite incelemesinin ardından soru güçlük düzeyi, cinsiyet ve matematik başarı düzeyleri değişkenleri aracılığıyla elde edilen grup puanlarının analizi yapılmıştır. Öğrencilerin öz yeterlilik kalibrasyon yanlılık puanlarında soru güçlük düzeyinin etkisi İlişkili Örneklem T Testi; cinsiyet ve matematik başarı notunun ortak etkisi ise İlişkisiz Örneklem İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu), (16.09.2020), (2020-109) sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak öğrencilerin cinsiyet, matematik başarı durumu ve soru güçlük düzeyi değişkenlerine göre matematik öz yeterlik ve performans durumlarını tanımlayan aritmetik ortalama puanlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ardından öğrencilerin kalibrasyon puanlarının soru güçlük düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Son olarak ise cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin kalibrasyon puanları üzerindeki ayrı ayrı ve ortak etkileri incelenmiştir.

### Öğrencilerin Matematik Öz Yeterlik ve Performans Durumları

Tablo 4’te öğrencilerin cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre MÖYÖ ve MPT’den elde ettikleri matematik öz yeterlik ve performans puan ortalamalarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4.

*Öğrencilerin cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre matematik öz yeterlik ve performans puan ortalamaları*

Matematik Başarı Düzeyi	Kız		Erkek		Genel	
	MÖYÖ	MPT	MÖYÖ	MPT	MÖYÖ	MPT
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
1	3.37	2.27	3.78	2.49	3.59	2.37
2	4.05	2.48	4.18	2.58	4.12	2.53
3	5.40	3.54	5.29	3.41	5.34	3.47
4	6.49	4.32	6.59	4.70	6.54	4.49
5	7.30	6.43	7.32	6.28	7.31	6.37
Toplam	5.96	4.46	5.57	4.01	5.77	4.25

Tablo 4 incelendiğinde, hem kız hem de erkek öğrencilerin matematik başarı düzeyi yükseldikçe matematik öz yeterlik puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Özellikle matematik başarı notu 5 olan öğrencilerin sahip oldukları yüksek öz yeterlik puan ortalamaları (kız öğrenciler: 7.30; erkek öğrenciler: 7.32; genel: 7,31) dikkat çekicidir. Benzer olarak, hem kız hem de erkek öğrencilerin matematik performans puan ortalamaları matematik başarı düzeylerine paralel olarak artmaktadır. Bununla birlikte matematik başarı düzeyi değişkenine göre oluşan kız ve erkek öğrenci gruplarının yöneltilen sorulardaki matematik performanslarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 5’te ise öğrencilerin soru güçlük düzeyi değişkeni kapsamında oluşturulan kolay ve zor nitelikli soru gruplarında elde ettikleri matematik öz yeterlik ve performans puanlarına ilişkin ortalama değerler sunulmuştur.

Tablo 5.

*Öğrencilerin soru güçlük düzeyine göre matematik öz yeterlik ve performans puan ortalamaları*

Güçlük Düzeyi	Soru No	MÖYÖ	MPT
Zor	2	5.13	3.23
	3	5.43	2.51
	6	5.55	3.81
	7	5.75	3.69
	8	5.89	3.96
	10	5.21	3.85
Kolay	1	6.34	5.42
	4	5.79	4.26
	5	5.15	4.07
	9	5.82	4.51
	11	6.81	6.86
	12	6.38	4.79

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin, beklenildiği gibi, kolay nitelikli sorulardaki matematik öz yeterlik (6.04) ve performans (4.98) puan ortalamalarının, zor nitelikli sorularda sergiledikleri matematik öz yeterlik (5.49) ve performans (3.51) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

### Soru Güçlük Düzeyi ile Kalibrasyon Arasındaki İlişki

Bu araştırmada, öğrencilerin kalibrasyon yanlılık puanlarının soru güçlük düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla İlişkili Örneklemeler T-Testinden yararlanılmıştır. Tablo 6’da öğrencilerin bu değişken kapsamında oluşan kolay ve zor nitelikli soru gruplarına ait yanlılık puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 6.

*Öğrencilerin kolay ve zor nitelikli sorulara ait yanlılık puanlarının karşılaştırılması*

Güçlük Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Zor	356	1.98	1.59	355	12,15	.00
Kolay	356	1.06	1.50			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin zor sorulara ait yanlılık puan ortalamasının (1.98), kolay sorulara ait yanlılık puan ortalamasından (1.06) daha yüksek olduğu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [ $t(355)=12.15$ ;  $p<.00$ ]. Bu bulgu öğrencilerin zor nitelikli sorulardaki aşırı güven eğilimlerinin, kolay nitelikli sorulara oranla daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

## Cinsiyet ve Matematik Başarı Düzeyinin Kalibrasyona Etkisi

Öğrencilerin, cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre elde edilen kalibrasyon yanlılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Öğrencilerin kalibrasyon yanlılık puanlarının cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre betimsel istatistikleri*

Matematik Başarı Düzeyi	Kız			Erkek			Toplam		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
1	19	1,1	1,38	29	1,31	1,55	48	1,23	1,49
2	25	1,56	1,48	34	1,59	1,58	59	1,58	1,53
3	28	1,86	1,35	32	1,88	1,27	60	1,87	1,29
4	51	2,17	1,24	40	1,89	1,39	91	2,05	1,32
5	63	0,88	1,03	35	1,04	1,19	98	0,94	1,08
Toplam	186	1,49	1,34	170	1,55	1,41	356	1,52	1,37

Tablo 7 incelendiğinde kız öğrencilerin yanlılık puan ortalamasının 1.49; erkek öğrencilerin yanlılık puan ortalamasının ise 1.55 olduğu görülmektedir. Bu bulgular kız ve erkek öğrenci gruplarının birbirlerine oldukça yakın, pozitif (iyimser) yanlılık puan ortalamalarına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca tüm alt gruplarda ve katılımcı grubu genelinde ortalama yanlılık puanlarının, pozitif (iyimser) değerler aldığı görülmektedir. Matematik başarı düzeyi değişkeni açısından yanlılık puan ortalaması en yüksek olan grup başarı düzeyi 4 olan öğrenciler (2.05) olurken, en düşük olan grup ise başarı düzeyi 5 olanlardır (.94). Bununla birlikte kız ve erkek öğrenci gruplarında ve genelde, matematik başarı düzeyi 1 ve 5 olan öğrencilerin yanlılık puan ortalamalarının, diğer notlara sahip öğrencilerin yanlılık puan ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kalibrasyon yanlılık puanlarının cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve bu iki değişkenin öğrencilerin kalibrasyon yanlılık puanları üzerindeki ortak etkisi İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Cinsiyet ve matematik başarı düzeyine göre öğrencilerin kalibrasyon yanlılık puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	.103	1	.103	.059	.808
Başarı Düzeyi	56.100	4	14.026	8.06	.000
Cinsiyet * Başarı	5.669	4	1.417	.814	.517
Hata	602.129	346	1.84		
Toplam	670.549	355			

Tablo 8 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin kalibrasyon yanlılık puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [ $F(1,346)=.059$ ;  $p>.05$ ]. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin yanlılık puanları üzerinde önemli bir etken olmadığına işaret etmektedir. Buna karşın, öğrencilerin kalibrasyon yanlılık puanlarının matematik başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $F(4,346)=8,06$ ;  $p<.05$ ]. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc çoklu karşılaştırmalar testlerinden birisi olan Dunnet Testi yapılmıştır. Tablo 9’da bu teste ait sonuçlar sunulmuştur.



Tablo 9.

*Matematik başarı düzeyi değişkenine ilişkin dunnet testi sonuçları*

Başarı Düzeyi	$\bar{X}$	2	3	4	5
1	1.23	-.19	-.58*	-.65*	.32
2	1.58		-.28	-.45*	.62*
3	1.87			-.16	.90*
4	2.05				1.07*
5	0.94				

Bu teste ilişkin Tablo 9’da sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, başarı düzeyi 1 ve 5 olan öğrencilerin kalibrasyon yanlılık puanlarının, başarı düzeyi 3 ve 4 olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, matematik dersi başarı düzeyi 1 ve 5 olan öğrencilerin matematik öz yeterlik kalibrasyonlarının, diğer başarı düzeylerindeki öğrencilerin matematik öz yeterlik kalibrasyonlarından daha başarılı olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca başarı düzeyi 2 olan öğrencilerin matematik öz yeterlik kalibrasyon yanlılık puanlarının başarı düzeyi 4 olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ve başarı düzeyi 5 olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 8 incelendiğinde, cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerinin, öğrencilerin kalibrasyon yanlılık puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [ $F(4,346)=.814$ ;  $p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin yanlılık puan ortalamaları matematik başarı düzeyine göre; aynı matematik başarı düzeyindeki öğrencilerin yanlılık puan ortalamaları ise cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyon becerilerinin, cinsiyet, matematik başarı düzeyi ve soru güçlük düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkeninin, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel öz yeterlik kalibrasyon becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, alan yazında mevcut olan pek çok araştırma ile uyumluluk göstermektedir (Aluri, 2018; Chen, 2003; Chen & Zimmerman, 2007; Özsoy, 2012; Pajares & Graham, 1999). Bununla birlikte, yapılan bazı araştırmalarda, bu araştırmadan farklı olarak, erkek öğrencilerin kalibrasyon başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilirken (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski & Fier, 1999; Connell & Ilardi, 1987); Türkiye’de Kurtuluş ve Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmada ise kızlar lehine bir sonuç elde edilmiştir. Boekaerts ve Rozendaal (2010) ve Ewers ve Wood (1993) tarafından yapılan araştırmalarda ise ortaokulda öğrenim gören erkek öğrencilerin matematikteki aşırı güven eğilimleri; Dupeyrat vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada ise kız öğrencilerin matematikte yaşadıkları güven eksikliği durumları rapor edilmiştir.

Bu araştırmada soru güçlük düzeyi değişkenine ilişkin elde edilen bulgular ise ortaokulda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin, karşılıklarına çıkan kolay nitelikli matematik sorularında kalibrasyon başarılarının arttığına işaret etmektedir. Ulaşılan bu sonuç, Chen (2003), Pajares ve Graham (1999) ve Schraw ve diğerleri (1993) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla uyumludur. Bu araştırmalarda, benzer şekilde, matematiksel görevin zorluk düzeyi artırıldığında öğrencilerin öz yeterlik kalibrasyonlarının bozulduğu gözlenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri, beklenildiği üzere, zorlayıcı matematik sorularında nasıl bir performans göstereceklerini kestirmekte zorlanmaktadırlar.

Bu araştırmada, matematik öz yeterlik kalibrasyonu ile ilişkisi incelenen bir diğer değişken matematik başarı düzeyidir. Bu araştırmada bu değişkene ilişkin elde edilen bulgular ise matematikte yüksek ve düşük başarı gösteren öğrencilerin, orta düzeyde başarı gösteren öğrencilere oranla daha yüksek bir kalibrasyon başarısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Gerek Türkiye’de (Başol, 2015; Çelik, 2012; Kurtuluş & Öztürk, 2017; Özsoy, 2012; Özsoy & Kuruyer, 2012), gerekse yurt dışında yapılan pek çok araştırma (Bol, Hacker, O’Shea & Allen, 2005; Chiu & Klassen, 2010; Dupeyrat vd., 2011; Ewers & Wood, 1993; Pajares & Graham, 1999; Talsma, Schüz & Norris, 2019), matematikte başarılı olan öğrencilerin matematiksel kapasitelerine ilişkin daha isabetli tahminler yapabildiklerini ortaya koymuştur. Yapılan bu araştırma, bu yönüyle mevcut araştırmalarla uyumluluk göstermektedir. Belirli bir alanda yüksek performansla sahip bireylerin yüksek öz değerlendirme becerilerine sahip

olması, teorik olarak da beklenen bir durumdur (Zimmerman, 2000). Ancak bu araştırmada, mevcut araştırmalardan ve teoriden farklı olarak, sadece yüksek başarıya sahip olan öğrencilerin değil, aynı zamanda düşük başarıya sahip olan öğrencilerin de kendi kapasitelerine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Başarılı bir öğrenme süreci için öğrencilerin sahip olması gereken önkoşul becerilerden biri olarak tanımlanan kalibrasyon becerisinin (Lin, Zabrocky & Moore, 2002) öğrencilerde geliştirilmesi için matematik öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, sınıf içi matematik öğretim etkinliklerinde öğrencilerini, kendi performanslarına yönelik tahminler ve değerlendirmeler yapmaya teşvik edebilir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin sadece matematikte başarılı bireyler olmalarına değil, aynı zamanda, farklı alanlardaki yeteneklerinin ve eksiklerinin de farkında olan ve bunları sürekli geliştirmeye çalışan öz düzenleyici bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abalı-Öztürk, Y., & Şahin, Ç. (2015). Matematiğe ilişkin akademik başarı-özyeterlilik ve tutum arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 31, 343-366.
- Adal, A. A., & Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 20-41.
- Adıgüzel, O. C. & Özüdoğru, F. (2013). Üniversitelerde Ortak Zorunlu Yabancı Dil I Dersine Yönelik Bir Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11.
- Akarsu, S. (2009). *Özyeterlilik, motivasyon ve PISA 2003 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Aldan-Karademir, Ç., & Yalçın, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 76, 383-396. doi:10.29228/JASSS.29068.
- Alexander, P. A. (2013). Calibration: What is it and why it matters? An introduction to the special issue on calibrating calibration. *Learning and Instruction*, 24, 1-3.
- Aluri, V. L. N. (2018). *Influence of students' prior knowledge and classroom learning environment on self-efficacy and achievement in mathematics*. (Unpublished Doctoral Thesis), Curtin University, Perth, Western Australia.
- Arens, A. K., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2020). Self-concept and self-efficacy in math: longitudinal interrelations and reciprocal linkages with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 1-19. doi:10.1080/00220973.2020.1786347
- Aşık, G., & Erkin, E. (2019). Üstbilişsel deneyimlerin üstbiliş bilgisi ile problem çözme ilişkisindeki aracılık etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197). doi:10.15390/EB.2019.7199
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). San Diego: Academic Press.
- Başol, B. (2015). *The relationship among metacognitive knowledge, metacognitive calibration accuracy and mathematical problem solving performance*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Björkman, M. (1994). Internal cue theory: Calibration and resolution of confidence in general knowledge. *Organizational behavior and human decision processes*, 58(3), 386-405.
- Boekaerts, M., & Rozendaal, J. S. (2010). Using multiple calibration indices in order to capture the complex picture of what affects students' accuracy of feeling of confidence. *Learning and Instruction*, 20(5), 372-382.
- Bol, L., Hacker, D. J., O'Shea, P., & Allen, D. (2005). The influence of overt practice, achievement level, and explanatory style on calibration accuracy and performance. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 269-290.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. doi:doi:10.1002/tea.20131
- Chen, P. (2003). Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 79-92.

- Chen, P., & Zimmerman, B. (2007). A cross-national comparison study on the accuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematics students. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 221-244.
- Chiu, M. M., & Klassen, R. M. (2010). Relations of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement: Cultural differences among fifteen-year-olds in 34 countries. *Learning and Instruction*, 20(1), 2-17.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education* (7th ed.). London and New York: Routledge.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A., & Fier, J. (1999). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development*, 70(2), 459-473.
- Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58, 1297-1307.
- Cooper, S. E., & Robinson, D. A. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 24(1), 4-11.
- Çavdar, D., & Şahan, H. H. (2019). Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999. doi:10.17522/balikesirnef.605618
- Çelik, E. (2012). *Matematik problemi çözme başarısı ile üstbilişsel özdüzenleme, matematik özyeterlik ve özdeğerlendirme kararlarının doğruluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Dupeyrat, C., Escribe, C., Huet, N., & Régner, I. (2011). Positive biases in self-assessment of mathematics competence, achievement goals, and mathematics performance. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 241-250.
- Ewers, C. A., & Wood, N. L. (1993). Sex and ability differences in children's math self-efficacy and prediction accuracy. *Learning and Individual Differences*, 5(3), 259-267.
- Filiz, A., & Hülya, G. (2020). Matematikte özyeterlik algılar, motivasyonlar, kaygılar ve tutumlar arasında ilişki. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 783-804. doi:10.31795/baunsobed.704334
- Foster, C. (2016). Confidence and competence with mathematical procedures. *Educational Studies in Mathematics*, 91(2), 271-288. doi:10.1007/s10649-015-9660-9
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- García, T., Rodríguez, C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., & Torrance, M. (2016). Elementary students' metacognitive processes and post-performance calibration on mathematical problem-solving tasks. *Metacognition and Learning*, 11(2), 139-170. doi:10.1007/s11409-015-9139-1
- Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable. *Marketing bulletin*, 2(1), 66-70.
- Görgün, S., & Tican, C. (2020). Investigation of middle school students' math self-efficacy perceptions and math problem posing attitudes. *International Education Studies*, 13(11), 86-98.
- Hacıömeroğlu, G., & Elmalı-Erdem, Ö. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 353-379.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- Işıksal, M., & Aşkar, P. (2005). The effect of spreadsheet and dynamic geometry software on the achievement and self-efficacy of 7th-grade students. *Educational Research*, 47(3), 333-350. doi:10.1080/00131880500287815
- Kahramanoğlu, R., & Deniz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş becerileri, matematik özyeterlikleri ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 189-200. doi:10.17679/inuefd.334285
- Karaşan, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin soyut düşünme becerileri, öz yeterlilik algıları ve matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Keren, G. (1991). Calibration and probability judgements: Conceptual and methodological issues. *Acta Psychologica*, 77(3), 217-273.
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Kurtuluş, A., & Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 762-778. doi:10.14582/DUZGEF.1840
- Li, H., Liu, J., Zhang, D., & Liu, H. (2021). Examining the relationships between cognitive activation, self-efficacy, socioeconomic status, and achievement in mathematics: A multi-level analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 101-126. doi:10.1111/bjep.12351
- Lin, L.-M., Zabucky, K. M., & Moore, D. (2002). Effects of text difficulty and adults' age on relative calibration of comprehension. *American Journal of Psychology*, 115(2), 187-198.
- Lingel, K., Lenhart, J., & Schneider, W. (2019). Metacognition in mathematics: Do different metacognitive monitoring measures make a difference? *ZDM*, 51(4), 587-600.
- Louis, R. A., & Mistle, J. M. (2012). The differences in scores and self-efficacy by student gender in mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(5), 1163-1190.
- MEB. (2017). *TIMSS 2015: Fen Bilimleri matematik 4 ve 8. sınıf açıklanan sorular*. Erişim adresi: [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS\\_2015\\_Aciklanan\\_sorular.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Aciklanan_sorular.pdf) (Erişim Tarihi:10/09/2021)
- MEB. (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Erişim adresi: [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/10173505\\_No15\\_TIMSS\\_2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu\\_Guncel.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf)(Erişim Tarihi:10/09/2021)
- MEB. (2021). *2021 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Retrieved from [http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/06/rapor/2021\\_Ortaogretim\\_Kurumlarina\\_Iliskin\\_Merkezi\\_Sinav.pdf](http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/06/rapor/2021_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf)(Erişim Tarihi:10/09/2021)
- Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-52. doi:10.38089/ekvad.2020.2
- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM
- Özsoy, G. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel kalibrasyon becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1183-1195.
- Özsoy, G., & Kuruyer, H. G. (2012). Bilmenin illüzyonu: Matematiksel problem çözme ve test kalibrasyonu. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 229-237.
- Pajares, F. (2005). Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. In A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Mind gap: Gender differences in mathematics* (pp. 294-315). Boston: Cambridge University Press.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139. doi:10.1006/ceps.1998.0991
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-426. doi:10.1006/ceps.1995.1029
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Pieschl, S. (2009). Metacognitive calibration—an extended conceptualization and potential applications. *Metacognition and Learning*, 4(1), 3-31.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of advanced academics*, 20(1), 18-41.
- Schraw, G. (1995). Measures of feeling-of-knowing accuracy: A new look at an old problem. *Applied Cognitive Psychology*, 9(4), 321-332.
- Schraw, G., Potenza, M. T., & Nebelsick-Gullet, L. (1993). Constraints on the calibration of performance. *Contemporary Educational Psychology*, 18(4), 455-463.

- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, 1(3), 173-208.
- Sevgi, S., & Yakışıklı, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 394-416.
- Sevgi, S., & Zihar, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2331-2345. doi:10.24106/kefdergi.700428
- Sezgin, M. (2013). *Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının akademik özyeterlik algıları ve algıladıkları öğretmen davranışları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sheldrake, R., Mujtaba, T., & Reiss, M. J. (2014). Calibration of self-evaluations of mathematical ability for students in England aged 13 and 15, and their intentions to study non-compulsory mathematics after age 16. *International Journal of Educational Research*, 64, 49-61.
- Stone, N. J. (2000). Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 12(4), 437-475.
- Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy ≠ self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.
- Tella, A. (2011). An assessment of mathematics self-efficacy of secondary school students in Osun State, Nigeria. *Ife Psychologia*, 19(1), 430-440.
- Türkmenoğlu, M., & Yurtal, F. (2020). An investigation of elementary school students' anxiety levels toward mathematics and their perceptions of self-efficacy. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 628-650. doi:10.14812/cufej.733968
- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye.
- Yates, J. F. (1990). *Judgment and decision making*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., & Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371-388.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

## MESLEKİ KIDEMİN KESME PUANI BELİRLEMeye ETKİSİNİN GENELLENEBİLİRLİK KURAMI İLE İNCELENMESİ\*

### ANALYSING THE IMPACT OF PROFESSIONAL SENIORITY ON DETERMINING CUTSCORE WITH GENERALIZABILITY THEORY

Süleyman KESER<sup>1</sup>, Nuri DOĞAN<sup>2</sup>, Sümeyra SOYSAL<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, puanlayıcıların çalışma yılı olarak ele alınan mesleki kıdem farklılıklarının, farklı standart belirleme yöntemleri ile elde edilen kesme puanlarına etkisini incelemektir. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2014-15 ve 2015-2016 eğitim ve öğretim yıllarında sekizinci sınıf öğrencilerine ortak sınav şeklinde uygulanan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sınavı 1. dönem matematik sorularının ayırt edicilik açısından en iyi 20 maddesinden oluşturulan çoktan seçmeli matematik başarı testi kullanılmıştır. Söz konusu test, Ankara ilindeki ortaokullardan seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 907 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Maddelerin Angoff, Nedelsky ve Ebel standart belirleme yöntemleri ile değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan uzman değerlendirme formu ile aynı okullarda görevli ve hali hazırda sekizinci sınıflarda ders vermekte olan 40 matematik öğretmenin değerlendirilmeleri alınmıştır. Elde edilen kesme puanları Genellelenebilirlik Kuramı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; Angoff, Nedelsky ve Ebel standart belirleme çalışmalarında, mesleki olarak daha kıdemli olan puanlayıcı grubunun kesme puanları belirlemede göreceli olarak daha tutarlı olduğu görülmüştür. Kıdem seviyesinin artmasının yanı sıra puanlayıcı gruplarının çalışma yılı açısından homojenleşmesinin de belirlenen standartların tutarlılığını artırabileceği görülmüştür.

**ABSTRACT:** The aim of this research is to analyze the effects of raters' professional seniority differences approached as working years on cutting scores obtained with different standard setting methods. In this research, the math test which is composed of the best 20 questions, in terms of separation, prepared by Ministry of Education and applied to 8th grade students as a common exam named "TEOG (Passing on Secondary Education from Primary Education)" in 2014-15 and 2015-16 education years was used. This test was applied to 907 8th grade students which were determined by random sampling method in Ankara. An evaluation form was prepared to assess the questions with Angoff, Nedelsky and Ebel standard setting methods. With the help of this form, evaluations carried out by 40 teachers who work at the same school and attend 8th grade classes were taken. Cutting scores, acquired at the end of this evaluation, were analyzed with Generalizability Theory. At the end of these analysis; in the standard setting studies of Angoff, Nedelsky and Ebel, it was seen that the raters which was more senior as working years was more consistent in specifying cutting scores. It was seen that, apart from increase of the level of seniority, more homogeneous of raters' experience can increase the consistency of standards

**Anahtar sözcükler:** Standart belirleme, Angoff, Ebel, Nedelsky, genellelenebilirlik kuramı

**Keywords:** Standard setting, Angoff, Ebel, Nedelsky, generalizability theory

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Keser, S., Doğan, N., ve Soysal, S. (2023). Mesleki kıdemın kesme puanı belirlemeye etkisinin genellelenebilirlik kuramı ile incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 242-259

#### **Cite this article as:**

Keser, S., Doğan, N., & Soysal, S. (2023). Analysing the impact of professional seniority on determining cutscore with generalizability theory. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 242-259

\* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

<sup>1</sup> Ankara, Türkiye, s.kesser@hotmail.com, Orcid:0000-0002-6317-9568

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, nurid@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6274-2016

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye, sumeyrasoysal@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-7304-1722

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Standard setting can be defined as the process of determining one or more cutoff points in tests. Cut-off scores have functions such as dividing a test score scale into one or more regions, creating categories, or classifying students according to their achievements. In most standard-setting methods, raters, who will make judgments about test items and students, play the most important role in the process. The qualifications and experiences of the raters in standard setting studies affect the quality of the cut-off scores. For this reason, it has been emphasized in the literature that the experience criterion is an important issue to be considered in the selection of raters to take part in standard setting studies.

The aim of this research is to examine the effect of the professional seniority differences, which are considered as the working years of the raters, on the cut-off scores. In the study, the differences between both standard-setting groups and standard-setting methods were tried to be revealed by comparing the parameters estimated by the Generalizability theory from the data obtained with separate rater groups at different levels in terms of professional seniority and different standard-setting methods. In the majority of the studies on standard setting in the literature, it has been mentioned a lot that the experts involved in the standard setting process should be experienced and the importance of their level of experience. However, no study has been found that provides a clear and quantitative explanation of how long this experience covers and how it should be defined. In this respect, with this study, it has been tried to contribute to the subject of what the qualifications of the raters to be selected in the standard setting processes should be. "How are the parameters estimated with the Generalizability Theory of the cut-off scores obtained by the Angoff, Nedelsky and Ebel standard setting methods by different rater groups?" searched for an answer to the question.

### Method

The students in the study group of the research are 907 eighth grade students from 18 secondary schools selected by random sampling method in Ankara. The rater group consists of 40 mathematics teachers who work in the same schools and teach in the eighth grade. In the literature, there are studies stating that the level of knowledge of the raters in the subject area and their command of the subjects increase the reliability of the standard-setting processes. For this reason, instead of all mathematics teachers in schools, only secondary school mathematics teachers who teach in the eighth grade were evaluated because they knew the course content, were familiar with the TEOG questions and knew the students. In order to examine the effect of the seniority differences on the standard setting process, the group consisting of 40 people was first divided into 2 groups according to the differences in seniority years. The seniority level is based on the years that the raters worked as an assigned at the schools under the Ministry of National Education. Raters with 1-10 years of professional work are "junior"; those who are 11 years, or more are called "Senior". In order to increase the difference between seniority levels and to examine the effect of this change on the results of the study, the upper and lower groups 27% of the entire rater group consisting of 10 raters were formed. These groups are also named as "lower" and "upper" groups. Angoff, Ebel and Nedelsky standard-setting methods were used in the study. The cut-off scores obtained from these methods were analyzed separately for the senior-junior and upper-lower groups with Generalizability Theory.

### Findings

In the three standard-setting methods, the judgments of both the senior rater group and the junior rater group made inconsistent assessments within themselves but reached more congruent judgments than the junior rater group of the senior rater group. The increase in the homogeneity of the rater groups in terms of seniority increased the rater consistency and the variance rate of the items in the model. In addition, it had been observed that the effect of unknown sources of variability on the cut-off scores obtained with the junior group in the Nedelsky method was quite high, and this effect decreased when the seniority of

the raters increased. In the Nedelsky method, it was more evident that the senior raters performed much better than the junior raters. It is possible to say that this situation may be due to the fact that the conceptualization process of the Nedelsky method is perceived as more difficult by the junior rater group and that the raters in this group do not sufficiently know the students and their abilities. In the Nedelsky method compared to other methods, it was found that the status of being senior or junior is more effective than homogeneity of seniority in determining the cut-off score.

## Discussion and Conclusion

As a conclusion, raters with higher seniority and working years as close to each other as possible in the standard-setting studies in which Angoff, Nedelsky and Ebel methods would increase the reliability of the study and the consistency of the cut-off points. It was determined that Angoff was the most effective method in order to set a standard with sufficient reliability in the decision study with the variance components for item x rater design according to comparing senior and junior rater groups. Especially if junior raters will be involved in Nedelsky method, these raters should be given sufficient and satisfactory training on standard setting studies, otherwise it is considered that it would be appropriate not to include these raters in the study. It is recommended that the Generalizability Theory (GT), which enables both reliability and validity to be determined with a single analysis, and the effects of different surfaces such as raters, methods, and items on the process, to be used more in standard setting studies. Again, GT decision study can be used to determine the most appropriate number of raters or items required to apply a standard-setting study at the intended reliability and generalizability level.

## GİRİŞ

Eğitimde alınacak kararların isabet oranı daha özelerde, öğrencilere uygulanan çeşitli tür, amaç ve sayılardaki testlerin sonuçları ve alınan kararlarla ilgilidir. Öğrencilerin test puanları, gerçek yetenek seviyelerini isabetli bir şekilde yansıtabilmelidir. Ölçme uygulamaları neticesinde yüksek yeterlik seviyesindeki öğrenciler yüksek puanlar, düşük yeterlik seviyesindeki öğrenciler de düşük puanlar almalıdırlar (Wu & Tan, 2015). Eğitimde öğrencilerin başarılı veya başarısız olarak sınıflanmaları, girdikleri sınavlardan alacakları puanların türü, sertifika programları sonucunda sertifikaya hak kazanıp kazanmadıkları, karnelerinde “5”, “3” gibi notlar almaları veya öğretmenlerin kadrolara atanıp atanmamaları gibi çok çeşitli kararlar, uygulanan sınavlar neticesinde ve sınavlardan alınan puanların önceden belirlenen ölçütlerle karşılaştırılması ile yani değerlendirme süreci uygulanarak alınmaktadır. Bahsi geçen ölçütlerin, belirli birtakım kurallara göre elde edilmesi işlemine standart belirleme adı verilmektedir. Daha öz bir anlatımla standart belirleme, testlerde bir veya daha fazla kesme puanı belirleme süreci olarak tanımlanabilir (Cizek & Bunch, 2007; Crocker & Algina, 2008; Tseng, Chiou & Sung, 2015). Kesme puanları bir test puan ölçeğini bir veya daha fazla bölgeye ayırmak, kategorileri oluşturmak veya öğrencileri başarılarına göre sınıflandırmak gibi işlemlere sahiptir (Cizek & Bunch, 2007). Bu tanımlarda bahsi geçen kesme puanlarının alanyazında genellikle ölçüt, geçme puanı ve performans standardı kavramları ile de eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Standart belirlemenin diğer bir tanımı da performans standartlarının test puan ölçeğinde rakamsal olarak yerleştirilmesi şeklinde yapılabilir (Hambleton, 2001). Bu tanımda bahsedilen husus eğitim süreci sonunda öğrenciler arasındaki öğrenme ve kazanımları edinme farklılıklarını ortaya koyabilmek amacıyla test puanları ölçeği üzerinde ayırım noktaları belirlenmesidir. Böylelikle öğrenciler, bu ayırım noktalarından faydalanılarak performans düzeylerine ayrılabilirler.

Standart belirleme çalışmaları bireylere, ailelere, kurumlara ve bir bütün olarak topluma çok çeşitli kazanımlar sunmaktadır. Lisans ve sertifika sınavları veya sınıflama amacıyla yapılan ölçme uygulamaları için açık standartlar belirlenmesi, yapılan ölçme uygulamalarına katılanların arasındaki rekabeti de artıran bir faktör olarak ortaya çıkar ve rekabetin artması olumlu bir durum olarak görülür. Ayrıca açık standartlar, ölçme uygulamalarına karşı kamuoyunda güven oluşmasını da sağlar. Her ne kadar hemen fark edilemese de standart belirlemenin eğitim, sağlık ve mesleki alanlarda kamuoyu güvenini ve itimadını artırmak gibi soyut faydaları yadsınamaz bir gerçektir (Cizek & Bunch, 2007). Belirtilen faydaları ve katkılarının yanı sıra elbette hiçbir ölçme ve değerlendirme uygulaması mükemmel değildir ve seçilen kesme puanından bağımsız olarak, ölçme uygulaması neticesinde kimi zaman yetersiz öğrenciler başarılı olurken, kimi zaman da yeterli öğrenciler başarısız olmaktadır. Bu



yanlış negatif ve yanlış pozitif hataların göreceli ihtimalleri seçilen kesme puanına göre değişiklik gösterebilmektedir (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME], 2014). Bu yüzden yanlış-negatif ve yanlış-pozitif sınıflandırma hatalarının ve yanlış kararların oranını uygun kesme puanları belirlemek suretiyle azaltmak, standart belirleyenlerin sorumluluğudur (Tseng vd., 2015). Bu gibi hataların azaltılabilmesi için istatistik modeller ve deneysel çalışmalar büyük önem taşımaktadır.

Standart belirleme yöntemlerinin büyük bir çoğunluğunda test maddeleri ve öğrenciler hakkında yargıda bulunacak olan puanlayıcılar, süreç içinde en önemli rolü oynamaktadırlar. Puanlayıcıların süreçte önemli bir rol oynaması da belirlenen standartların öznel ve puanlayıcıların özellikleri ile değer yargılarına bağlı olmasına, sonuç olarak da süreçte hataların olmasına neden olmaktadır. Glass'a (1978) göre basit bir işlem gibi gözükmesine rağmen, puanlama için seçilen grubun değer yargıları ve inançlarına göre karar vermeleri nedeni ile standart belirleme işlemleri birtakım belirsizliklere sebep olmaktadır. Ayrıca puanlayıcıların madde güçlüğüne ve öğrencilerin gerçek yetenek seviyelerini tahmin etmesi, uzun eğitim süreçlerine rağmen kolay bir iş değildir (Bejar, 1983). Elde edilen standartların çoğunlukla uzman kanısına dayandığı yöntemlerde bu durum güvenilirlik ve dış geçerlik kanıtlarının yetersizliğine neden olduğu için eleştirilmektedir (Tseng vd., 2015). Bu yüzden standart belirlemek için seçilen uzmanların özelliklerinin neler olması gerektiği konusu büyük önem taşımaktadır. Uzmanların niteliğinin artırılması elde edilen kesme puanlarının da daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacak ve alınacak kararların isabet oranını artırarak hataların da azaltılmasına yardımcı olacaktır.

Standart belirleme sürecine katılan uzmanlar, testin uygulandığı konuya ve bu konunun içeriğine hâkim oldukları kadar, öğrenci grubu hakkında da bilgi sahibi olmalıdırlar. Ancak bu sayede yargılarına anlam ve ağırlık katabilirler (Lim, Geranpayeh, Khalifa & Buckendahl, 2013). Ayrıca puanlayıcıları içeren bir standart belirleme süreci sonucunda güvenilir sonuçlar elde etmek ve puanlamalarının tutarlılığını artırmak için seçilecek uzman grubunun yeterli nitelikte ve büyüklükte olması gerekmektedir (AERA vd., 2014). Tutarlılık kavramı ise standart belirleme uygulamalarının en önemli gerekliliğidir ve puanlayıcıların öğrencileri başarılı/başarısız olarak gruplandırma ulaştıkları fikir birliği olarak düşünülebilir (McCann & Stanley, 2006).

Bahsedilenler ışığında standart belirlemenin eğitimde ve test geliştirme süreçlerinde büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Standart belirleme süreçleri için belirlenen koşulların değişkenliği arttıkça belirlenen standartların da değişkenliği artmakta ve tutarlılığı azalmaktadır (Kane, 2001). Standart belirlemedeki değişkenlik, tutarlılık ve isabet seviyesi üzerinde, süreçte rol oynayan puanlayıcıların özellikleri, davranışları ve katılık/cömertlik seviyeleri büyük etkiye sahiptir. Atılğan'a (2004) göre puanlayıcıların ölçme sürecine katılması durumunda daha çok değişkenlik kaynağının potansiyel hata kaynağı olarak dikkate alınması gerekmektedir. Buradan hareketle, ölçme ve standart belirleme süreçlerindeki hata kaynaklarını doğru tespit edebilmek ve hataları azaltabilmek amacıyla gerekli olan puanlayıcı niteliklerini tespit edebilmek önemlidir.

Standart belirleme çalışmalarında puanlayıcıların nitelikleri ve tecrübeleri (experience) süreç sonunda elde edilen kesme puanlarının kalitesini etkilemektedir. Bu nedenle alanyazında, standart belirleme çalışmalarında yer alacak puanlayıcıların seçiminde tecrübe kriterinin de göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus olduğuna vurgu yapılmıştır (AERA vd., 2014; Cizek & Bunch, 2007; Hambleton & Pitoniak, 2006). Fakat bahsedilen tecrübe kavramının net ve alanyazında ortak bir tanımı ortaya konulmamıştır. Tecrübe kavramının çalışmalarda kullanılmasından önce net olarak neyi ifade ettiğini ortaya koyabilmek önemlidir. En azından çalışmalarda kullanım amacına yönelik olarak işevuruk bir tanım yapılması gerekliliği kendini hissettirmektedir. Bu açıdan tecrübe konusunda yapılan tanımlamalara bakmak kavramın hangi açıdan ele alınması gerektiği hususunda fayda sağlayacaktır. Türk Dil Kurumu (TDK) tecrübeyi "deneyim, deney ve görgü" kelimeleri ile tanımlamıştır. Bu tanımların standart belirleme açısından ortak bir anlam ifade edecek şekilde yorumlanması mümkün görülmemektedir. Dewey (1997) tecrübenin sayısal olarak ifade edilmesinden çok niteliğinin ve kalitesinin önemli olduğundan bahsetmiştir. Ancak yapılan standart belirleme çalışmalarının önemli bir kısmında puanlayıcıların tecrübe seviyesine vurgu yapılmış ve bu tecrübe seviyesi çoğunlukla meslekteki çalışma yılı olarak ele alınmıştır (Hsieh, 2013; Kozaki, 2004; Lim, Geranpayeh, Khalifa & Buckendahl, 2013; Shulruf, Wilkinson, Weller, Jones, & Poole, 2016; Wu & Tan, 2015; Yousuf, Violato & Zuberi, 2015). Bu çalışmaların hiçbirinde tecrübenin veya mesleki kıdem olarak da adlandırılan meslekteki çalışma yılının belirlenen kesme puanlarını nasıl etkilediğini gösteren

bulgular ortaya konulmamıştır. Bu durum standart belirleme konusunda bir belirsizlik olarak ortaya çıkmaktadır.

Tecrübenin veya alanyazında tecrübe göstergesi olarak çokça ele alınan mesleki kıdem yılının, belirlenen kesme puanlarına etkisini incelemek bahsedilen belirsizliğin giderilebilmesi ve daha geçerli ve güvenilir standartlar belirlenebilmesi adına önem taşımaktadır. Yapılacak incelemelerde standart belirleme çalışmaları sonucunda elde edilecek kesme puanlarına etki edebilecek olan değişkenlik kaynaklarının sürece etkilerinin büyüklüğü, birbirine göre oranı, değişkenliği, tutarlılığı gibi birçok açıdan analiz edilmelidir. Bu analizlerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla Klasik Test Kuramı (KTK), Genellenebilirlik Kuramı (GK), Madde Tepki Kuramına (MTK) ve MTK'nın bir uzantısı olan Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli'ne dayalı olarak çok çeşitli uygulamalar gerçekleştirilebilmektedir. Bu yöntemlerden GK ile yapılan analizlerde değişkenlik kaynağı veya yüzey olarak ele alınabilecek puanlayıcılar, yöntemler ve maddeler gibi farklı standart belirleme unsurlarının sürece olan etkileri, oluşturdukları değişkenlik miktarları ve toplam değişkenlik içinde yüzeylerin oranları, güvenilirlik ve genellenebilirlik katsayıları gibi bilgilerin tek bir işlemle elde edilmesi mümkündür. Bu durum puanlayıcıların yüzey olarak ele alınabileceği ve puanlayıcı niteliklerinin belirlenen kesme puanlarına etkilerinin ortaya konulmasında GK analizlerinin kullanılmasının faydalı olabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı, standart belirleme süreçlerinde önemli bir yere sahip olan ve sonucu doğrudan etkileyen puanlayıcıların, çalışma yılı olarak ele alınan mesleki kıdem farklılıklarının, süreç sonunda belirlenen kesme puanlarına etkisinin Genellenebilirlik Kuramı ile incelenmesidir. Çalışmada mesleki kıdem açısından farklı seviyelerde olan ayrı puanlayıcı grupları ve farklı standart belirleme yöntemleri ile elde edilen veriler kullanılarak GK ile kestirilen parametrelerin karşılaştırılması sonucu; standart belirleyen gruplar ve standart belirleme yöntemleri arasındaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alanyazında standart belirleme konusunda yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda, süreçte yer alan uzmanların tecrübeli olması gerektiğinden ve tecrübe seviyelerinin öneminden çokça bahsedilmiş olmasına rağmen, bu tecrübenin ne kadarlık bir süreyi, içeriği kapsadığı veya nasıl tanımlanması gerektiği hususlarında net ve niceliksel bir açıklama getiren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan, yapılan çalışma ile standart belirleme süreçlerinde seçilecek puanlayıcıların niteliklerinin neler olması gerektiği konusuna katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Problem ve Alt Problemler**

Farklı puanlayıcı grupları tarafından Angoff, Nedelsky ve Ebel standart belirleme yöntemleri ile elde edilen kesme puanlarının GK ile kestirilen parametreleri nasıldır?

1. Farklı Puanlayıcı Grupları ve Angoff standart belirleme yöntemine göre oluşturulmuş maddeler x puanlayıcılar ( $m \times p$ ) deseninin varyans bileşenleri,  $G$  ve  $\Phi$  katsayıları ve karar ( $K$ ) çalışması sonuçları nasıldır?

2. Farklı Puanlayıcı Grupları ve Nedelsky standart belirleme yöntemine göre oluşturulmuş maddeler x puanlayıcılar ( $m \times p$ ) deseninin varyans bileşenleri,  $G$  ve  $\Phi$  katsayıları ve karar ( $K$ ) çalışması sonuçları nasıldır?

3. Farklı Puanlayıcı Grupları ve Ebel standart belirleme yöntemine göre oluşturulmuş maddeler x puanlayıcılar ( $m \times p$ ) deseninin varyans bileşenleri,  $G$  ve  $\Phi$  katsayıları ve karar ( $K$ ) çalışması sonuçları nasıldır?

4. Farklı Puanlayıcı Grupları için Maddeler x Yöntemler x Puanlayıcılar ( $m \times y \times p$ ) Çaprazlanmış Desenine İlişkin Varyans Bileşenleri,  $G$  ve  $\Phi$  Katsayıları Nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada mesleki kıdem yılı olarak farklı seviyelerindeki puanlayıcı gruplar tarafından Angoff, Nedelsky ve Ebel yöntemleri ile belirlenen standartların gruplar arasında farklılık gösterip göstermediği Genellenebilirlik Kuramı ile incelenmiştir. Bu nedenle araştırma esas itibarı ile betimsel bir araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

## Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki ortaokulların 8. sınıf öğrencileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Kümeleme örnekleme yöntemi aracılığıyla seçkisiz olarak 18 ortaokul seçilmiştir. Araştırmada yer alan öğrenci grubunu seçilen bu 18 ortaokuldan seçkisiz olarak seçilen toplam 907 sekizinci sınıf öğrencisi oluştururken puanlayıcı grubunu, aynı okullarda görev yapan ve sekizinci sınıflarda ders veren 40 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Alanyazında puanlayıcıların konu alanındaki bilgi seviyesinin ve konulara hâkim olmasının standart belirleme süreçlerinin güvenilirliğini artırdığını ifade eden çalışmalar mevcuttur. (Chang, 1999; Chang, Dziuban, Hynes & Olson, 1996). Bu nedenle ders içeriğini bilmeleri, TEOG sorularına aşina olmaları ve öğrencileri tanımaları nedeni ile okullardaki bütün matematik öğretmenleri yerine, yalnızca sekizinci sınıflarda ders veren ortaokul matematik öğretmenlerinin değerlendirilmelerine başvurulmuştur. Mesleki kıdem yılları ve mesleki kıdem yıllarına göre üst ve alt gruba seçilen puanlayıcılar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya katılan puanlayıcıların mesleki kıdem yılları*

Kıdemli Grup			Kıdemsiz Grup		
Puanlayıcı	Kıdem Yılı	%27’lik Üst Gruba Seçilen Puanlayıcılar	Puanlayıcı	Kıdem Yılı	%27’lik Alt Gruba Seçilen Puanlayıcılar
1	13		21	10	
2	17		22	6	
3	15		23	9	
4	36	•	24	2	•
5	24	•	25	4	•
6	20	•	26	6	
7	34	•	27	8	
8	15		28	5	
9	11		29	2	•
10	13		30	4	•
11	20	•	31	4	•
12	35	•	32	4	
13	20	•	33	3	•
14	17		34	4	•
15	13		35	3	•
16	12		36	10	
17	17	•	37	6	
18	24	•	38	3	•
19	22	•	39	9	
20	14		40	1	•
<i>Ortalama</i>	19,6	25,5	<i>Ortalama</i>	4,95	3

Puanlayıcıların çalışma yılı olarak kıdem farklılıklarının standart belirleme sürecine olan etkisini inceleyebilmek maksadıyla, 40 kişiden oluşan grup kıdem yılı farklılıklarına göre öncelikle 2 gruba ayrılmıştır. Kıdem seviyesi olarak puanlayıcıların Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda atamalı olarak çalıştıkları yıllar esas alınmıştır. Puanlayıcı grupları mesleki çalışma yılı olarak 1-10 yıl arasında olanlar ve 11 yıl ve üzerinde olanlar olarak belirlenmiştir. Bu gruplar “Kıdemsiz” ve “Kıdemli” gruplar olarak adlandırılmışlardır. Kıdemli ve kıdemsiz puanlayıcı gruplarının çalışma yıllarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle grupların dağılımlarının normalliklerine bakılmıştır. Grup büyüklüklerinin 50’den küçük olması nedeni ile normallığe uygunluğun kontrolü Shapiro-Wilks testi ile yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Normallik testi sonucunda kıdemli grup kıdem yılları normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılık gösterirken ( $p < 0,05$ ), kıdemsiz grup kıdem yılları normal dağılım göstermiştir ( $p > 0,05$ ). Bu sonuçlara göre ortalama

kıdem yıllarının gruplara göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi parametrik olmayan bir yöntem olan Mann Whitney U-Testi ile yapılmıştır. U-Testi sonucuna göre kıdemli ve kıdemsiz puanlayıcı gruplarının kıdem yılları ortancaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $U=0,00$ ,  $p<0,05$ ). Yıllar bazında kıdem seviyeleri arasındaki farkın artırılması ve bu değişikliğin çalışma sonuçlarına etkisinin incelenmesi amacıyla tüm puanlayıcı grubun %27'lik ve 10'ar puanlayıcıdan oluşan alt ve üst grupları oluşturulmuştur. Bu gruplar da "Alt" ve "Üst" gruplar olarak adlandırılmışlardır.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için iki araç kullanılmıştır. Öğrencilerden verilerin toplanması için 20 maddelik Çoktan Seçmeli Matematik Testi ve öğretmenlerden verilerin toplanması içinse Uzman Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

**Çoktan Seçmeli Matematik Testi:** Öğrencilere uygulanan çoktan seçmeli matematik başarı testi 2014 ve 2015 yıllarında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan 1. dönem TEOG sınavı matematik sorularından ayırt ediciliği en yüksek ve güçlük düzeyleri orta seviyede olan 20 tanesi seçilerek oluşturulmuştur (MEB, 2015, 2016). Çalışmada çoktan seçmeli matematik testinin kullanılmasının nedeni, matematik testinin bilgi yapısının diğer içerik alanlarına oranla daha somut olmasından dolayı kesme puanı belirleme süreçlerini kolaylaştırarak, doğruluğu ve kararlılığı yükseltecek ve hatayı azaltarak diğer hata kaynaklarına yoğunlaşmayı kolaylaştırılabileceğinin düşünülmesidir (Tseng vd., 2015). Çalışmanın temel amacının puanlayıcıların kıdem seviyelerinden kaynaklanan farklılığın standart belirleme sürecine olan etkisinin ortaya çıkarılması olması nedeni ile testten ve diğer değişkenlerden kaynaklı hataların en aza indirilmesi amaçlanmıştır.

**Uzman Değerlendirme Formu:** Uzman Değerlendirme Formu öğrencilere uygulanan matematik testi sorularının öğretmenler tarafından Angoff, Nedelsky ve Ebel yöntemlerine göre değerlendirilebilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Değerlendirme formunda öğretmenlerin uygulamayı daha iyi anlayabilmelerini sağlamak amacıyla açıklamalar ve örnek puanlamalara yer verilmiştir. Bu açıklamalar ve örnek puanlamalardan, uygulama öncesindeki ve uygulama esnasında yararlanılmıştır.

## Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

**Çoktan Seçmeli Matematik Testinin Uygulanışı:** 20 çoktan seçmeli maddeden oluşan matematik başarı testi toplamda 907 öğrenciye her sınıfta 40 dk. süreyle uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan matematik testine ait istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

### Matematik testi istatistikleri

K	N	$S_j$	$\bar{X}$	$\bar{P}$	Ortalama ( $\bar{r}_{jx}$ )	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	KR-20
20	907	4,89	14,04	0,70	0,56	- 0,57	0,71	0,88

K: Madde Sayısı,  $S_j$ : Standart Sapma,  $\bar{X}$ : Test Ortalaması,  $\bar{P}$ : Ortalama Güçlük, KR-20: Güvenirlik Katsayısı

**Uzman Değerlendirme Formunun Uygulanışı:** Standart belirleme uygulamalarından önce puanlayıcılara çalışmanın amacı, çalışmada yer alan standart belirleme yöntemleri, formların nasıl doldurulacağı, testin içeriği ve minimum yeterli düzeyindeki öğrenci hakkında gerekli ve yeterli açıklama yapılmıştır. Çalışmada kullanılan TEOG soruları için belirlenmiş bir "minimum yeterli seviyesi" tanımı yoktur. Bu nedenle puanlayıcılardan böyle bir tanım olmaksızın minimum yeterli seviyesindeki öğrenciyi tahayyül ederek puanlama yapmaları istenmiştir. Bu sınırlılık, puanlayıcı örneklem grubunun öğrencilerle aynı okullardan ve seçkisiz olarak belirlenmesi ile giderilmeye çalışılmıştır. Puanlayıcılara yapılan açıklamaların amacı, puanlayıcı yargıları arasında oluşacak değişikliği tamamen sıfırlamak değil, katılık/cömertlik açısından aşırı uç sayılabilecek değerlerin ortaya çıkmasının önüne geçmektir (Lumley & McNamara, 1995). Puanlayıcılara gerekli açıklamanın

yapılmasından sonra birer madde üzerinden deneme uygulaması yaptırılarak varsa hatalar ve yanlış anlaşılımlar düzeltilmesi sağlanmıştır.

## Standart Belirleme Yöntemleri

Bu konuda birçok yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemler genellikle test merkezli (test-centered) ve testi alan merkezli (examinee-centered) yöntemler olarak gruplandırılmaktadır (Cizek, 1996; Kane, 1994). Test merkezli yöntemler testte yer alan her maddeyi inceleyen ve minimum yeterlik seviyesindeki öğrencinin bu maddeleri cevaplayabilme ihtimalleri hakkında yargılarda bulunan uzman görüşlerine dayalı yaklaşımları kapsamaktadır. Testi alan merkezli yöntemlerde ise süreçte yer alan uzmanlardan testte yer alan maddelerden çok testi alanlar hakkında yargılarda bulunmaları istenir. Test merkezli yöntemlere Angoff ve türleri, Nedelsky, Ebel ve Bookmark yöntemleri, testi alan merkezli yöntemlere ise Sınır Grup ve Karşıt Grup yöntemleri örnek olarak gösterilebilir (Cizek, 1996; Cizek & Bunch, 2007; Kane, 1994). Bu araştırmada test merkezli yöntemler tercih edilmiştir ve ele alınan yöntemler aşağıda özetlenmiştir.

**Angoff Standart Belirleme Yöntemi:** Angoff ve versiyonları, alanyazında en çok kullanılan test merkezli standart belirleme yöntemleridir (Tseng vd., 2015). Angoff tarafından 1971 yılında geliştirilmiştir. O tarihten itibaren 100'den fazla geliştirilmiş türünün alanyazında kullanılmış olduğu bilinmektedir (Hambleton & Pitoniak, 2006). Yöntemde puanlayıcılardan, test maddelerini inceleyerek, her madde için minimum yeterlik seviyesindeki öğrencinin maddeyi doğru cevaplayabilme ihtimalini tahmin etmeleri istenir. Puanlayıcılardan bütün maddeler için elde edilen ihtimal değerlendirmeleri toplanır ve puanlayıcı sayısına bölünmek suretiyle ortalaması alınarak puanlayıcı grubu ve test için nihai kesme puanı belirlenmiş olur. Angoff yöntemi Türkiye'de ve yurtdışında çokça kullanılmasına rağmen (Behuniak vd., 1982; Brennan & Lockwood, 1980; Çetin, 2011; Demir, 2014; Gündeğer ve Doğan, 2014; Kane, 1994; Yousuf, Violato & Zuberi, 2015) puanlayıcılar tarafından minimum yeterlik düzeyindeki öğrencinin maddeyi doğru cevaplayabilme olasılığının isabetli bir şekilde tahmin edilebilmesinin güç bir görev olduğundan dolayı eleştirilmektedir (Shepard, 1993).

**Nedelsky Standart Belirleme Yöntemi:** Nedelsky yöntemi sadece çoktan seçmeli test maddeleri için standart belirlemede kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde puanlayıcılardan, minimum yeterlik seviyesindeki öğrencilerin madde seçeneklerinden yanlış olanların kaç tanesini bilinçli olarak eleyebileceklerini tahmin etmeleri istenir. Bu tahmin neticesinde, her bir madde için puanlayıcıya göre, bilinçli olarak elenmeden kalacak olan seçenek sayısının çarpma işlemine göre tersi alınarak o madde için kesme puanı belirlenmiş olur (Kara ve Kelecioğlu, 2015; Violato, Marini & Lee, 2003). Maddeler için kesme puanları belirlendikten sonra bütün puanlayıcılardan elde edilen kesme puanlarının ortalaması ise testin kesme puanını verir (Cizek & Bunch, 2007; Hambleton & Pitoniak, 2006). Nedelsky yönteminin zayıf ve eleştirilen yönlerinden biri puanlayıcıların belirledikleri kesme puanlarının, seçenek sayısına göre değişiklik gösteren sınırlı sayıda olasılık değerine bağlı olmasıdır. Örneğin bu çalışmada yer alan dört seçenekli maddelerden oluşan bir testte, puanlayıcıların maddeler için belirleyebilecekleri kesme puanları 0, 0,33, 0,5 ve 1 arasında değişmektedir. Görüldüğü üzere, bu değerler sınırlı sayıda olmakla birlikte eşit aralıklı da değildir ve bu nedenle belirlenebilecek kesme puanlarındaki hata veya gerçek duruma yaklaşma ihtimali göreceli olarak azalmaktadır (Cizek & Bunch, 2007).

**Ebel Standart Belirleme Yöntemi:** 1972 yılında Robert Ebel tarafından ortaya konulan yöntemde puanlayıcılar iki aşamalı bir yargılama süreci sonucunda kesme puanı belirlemektedirler. İlk aşamada puanlayıcılar tarafından tek tek incelenen maddeler "güçlük" ve "uygunluk" ölçütlerine göre değerlendirilirler. Puanlayıcılar maddeleri "güçlük" açısından "kolay", "orta" ve "zor" seviyelerinden biri ile "uygunluk" açısından da "kabul edilebilir", "tartışılabilir", "önemli" ve "gerekli" uygunluk boyutlarından biri ile eşleştirmek durumundadırlar. Bu eşleştirme genelde, çalışma için hazırlanmış, güçlük ve uygunluk başlıklarına sahip satır ve sütunlardan oluşan 12 (3 x 4) hücreli tablolar içine madde numaralarının yazılması şeklinde gerçekleştirilir. İkinci aşamada ise hücrelere yerleştirilen maddeler için minimum yeterlik düzeyindeki öğrencinin her bir hücredeki maddeleri cevaplama ihtimalleri değerlendirilir. Yapılan değerlendirme sonucu tespit edilen ihtimallerin de hücreye yazılmasından sonra, her bir hücrede yer alan madde sayısı ve cevaplama ihtimalleri çarpılarak, çarpım sonuçlarının toplanması ile değerlendirmeyi yapan puanlayıcının teste ait kesme puanı belirlenmiş olur. Bütün puanlayıcıların kesme puanlarının ortalamasının alınması işlemi ise bize teste ait kesme puanını verir.

Bu yöntemde yüksek bir şekilde ilişkili olan güçlük ve uygunluk boyutlarını birbirinden ayırmanın puanlayıcılar için güç bir görev olduğu sorgulanmaktadır (Shepard, 1984).

### Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Öncelikle farklı puanlayıcı gruplarının Angoff, Nedelsky ve Ebel yöntemleri ile belirledikleri kesme puanları hesaplanmıştır. GK ile cevaplanmaya çalışılan alt problemlerin analizleri EduG-6 programı ile gerçekleştirilmiştir (Cardinet, Johnson & Pini, 2009; Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique [IRDP], 2010). Her bir alt problemin çözümünde, her bir puanlayıcı grubu için ayrı ayrı olmak üzere maddeler x puanlayıcılar (m x p) çaprazlanmış deseni ile maddeler x yöntemler x puanlayıcılar (m x y x p) çaprazlanmış deseni oluşturularak bu desenler için G ve  $\sigma^2$  katsayıları ile varyans bileşenleri bulunmuştur. Karar (K) çalışmasında m x p deseni için puanlayıcı sayıları beşer beşer artırılıp azaltılmış ve puanlayıcı sayılarının G ve  $\sigma^2$  katsayıları üzerinde etkisi incelenmiştir. K çalışmalarında hesaplanan genellenebilirlik ve güvenilirliğin kabul edilebilir seviyelerde olması için en az 0,80 değerinin elde edildiği puanlayıcı sayıları tespit edilmeye çalışılmıştır (Brennan, 2001; Shavelson & Webb, 1991).

## BULGULAR

### Birinci Araştırma Problemi ile İlgili Bulgular

Birinci alt problem kapsamında “Farklı puanlayıcı grupları ve Angoff standart belirleme yöntemine göre oluşturulmuş maddeler x puanlayıcılar (m x p) deseninin varyans bileşenleri, G ve  $\Phi$  Katsayıları, K Çalışması Sonuçları Nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öncelikle, Angoff yöntemi için kıdemsiz ve kıdemli gruplarının yargılarına dayalı olarak elde edilen kesme puanları ile oluşturulmuş m x p çaprazlanmış desenlerine ait varyans bileşenleri ve bu bileşenlerin varyans açıklama yüzdelerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3.

*Angoff yöntemi ile kıdemli ve kıdemsiz gruplara ilişkin ANOVA sonuçları*

Puanlayıcı Grubu	Varyans Kaynağı	Kıdemsiz Grup		Kıdemli Grup	
		Sd	Varyans (%)	Sd	Varyans (%)
Tüm Grup (n=20)	Maddeler (m)	19	14,0	19	16,6
	Puanlayıcılar (p)	19	27,7	19	23,4
	Maddeler x Puanlayıcılar (m x p)	361	58,3	361	60
%27’lik Grup (n=10)	Maddeler (m)	19	34,5	19	27,6
	Puanlayıcılar (p)	9	4,2	9	4,0
	Maddeler x Puanlayıcılar (m x p)	171	61,3	171	68,4

Tablo 3 incelendiğinde tüm grupta kıdemsiz ve kıdemli puanlayıcılar ana etkisinin sırasıyla %27,7 ve %23,4; maddeler ana etkisinin sırasıyla %14 ve %16,6 ve maddeler x puanlayıcılar etkileşiminin sırasıyla %58 ve %60 varyans oranlarına sahip oldukları görülmektedir. Standart belirleme çalışmalarında maddelerden kaynaklı varyansın en büyük etkiye sahip olması amaçlanmaktadır (Taşdelen, Kelecioğlu ve Güler, 2010). Ancak çalışma sonuçlarına bakıldığı zaman her iki grupta da en düşük orana sahip varyans kaynağının maddeler olduğu görülmektedir. Bu durum, diğer varyans kaynaklarının süreç üzerinde maddelerden daha büyük etkiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır ve istenen bir durum değildir. Öte yandan her iki grupta da ikinci en yüksek varyansın puanlayıcılara ait olması, puanlayıcıların kendi aralarında tutarlı puanlamalar yapmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yine her iki grupta, puanlayıcılar ve maddelerin etkileşiminden ortaya çıkan varyans en büyüktür. Bu değer büyük olması puanlayıcıların belirledikleri kesme puanlarının maddelere göre değişiklik gösterdiğini ifade etmekle birlikte modelde ele alınan yüzeyler dışında farklı değişkenlik ve hata kaynaklarının da standart belirleme süreçlerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'te özetlenen %27'lik alt ve üst grup sonuçları incelendiğinde, madde ana etkisine ait varyansın alt grupta (kıdemsiz) %34,5 iken üst grupta (kıdemli) %27,6 olduğu gözlenmektedir. Puanlayıcı ana etkisine ait varyans alt grupta %4,2 iken üst grupta %4'tür. Bu bulgular her iki grupta, maddenin diğer varyans kaynaklarından daha fazla etkiye sahip olduğu ve puanlayıcıların aralarında tutarlı puanlamalar yaptığını göstermektedir. %27'lik grup ile tüm grup sonuçlarının karşılaşmaları, grupların mesleki kıdem açısından homojenliğinin artmasının madde kaynaklı varyansın artmasına ve puanlayıcı kaynaklı varyansın azalmasına neden olarak modelde istendik yönde ve önemli iyileşmeler sağladığını göstermektedir.

Angoff yöntemi ile yapılan standart belirleme çalışmasının sonuçlarını daha genel olarak karşılaştırılabilmek için G ve  $\Phi$  katsayıları hesaplanmış ve Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo, şekil vb. kullanılması durumunda verilen örneğe uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Tablo ve şekiller 1'den başlayarak numaralandırılmalı ve adlandırılmalıdır. Varsa kaynak altta belirtilmelidir.

Tablo 4.

*Angoff yöntemi için puanlayıcı gruplarına ait G ve  $\Phi$  katsayıları*

Puanlayıcı Grubu		G	$\Phi$
Kıdemsiz	Tüm grup	0,83	0,76
	%27'lik grup	0,85	0,84
Kıdemli	Tüm grup	0,85	0,80
	%27'lik grup	0,80	0,79

Angoff yöntemiyle elde edilen kesme puanları üzerinden puanlayıcı grupları için yürütülen G ve  $\Phi$  çalışmaları sonuçlarının sunulduğu Tablo 4 incelendiğinde, kıdemsiz tüm gruba ait G değerinin kıdemli tüm gruba ait G değerinden 0,02 ve  $\Phi$  değerinin ise 0,04 puan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum kıdemli puanlayıcı grubunun kıdemsiz gruba oranla hem bağıl hem de mutlak değerlendirme bakımından daha tutarlı sonuçlar verdiğini ortaya çıkarmaktadır.

Puanlayıcı gruplarının %27'lik alt ve üst grupları ile yinelenen G çalışmaları sonucunda kıdemli grup için G ve  $\Phi$  katsayılarında düşüş gözlemlenmiştir. Bu düşüşün puanlayıcı sayısının azalmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Kıdemsiz grupta ise mutlak ve bağıl anlamda güvenilirlik yükselmiştir. Puanlayıcı sayısının azalmasına rağmen güvenilirliğin yükselmesi puanlayıcı yargılarındaki tutarlılığın artmasına delil olarak gösterilebilir. Bu durum da kıdem yıllarının yakınlaşması ve grubun kıdem yılı açısından daha homojen bir yapıda olmasından kaynaklanmış olabilir.

G çalışmalarından sonra Angoff yöntemi ile gerçekleştirilen standart belirleme çalışmalarında kıdemsiz ve kıdemli grupların optimum güvenilirlik seviyesinde değerler verebilmesi için çalışmaların kaç puanlayıcıyla yapılması gerektiğini ortaya çıkaran K çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5.

*Angoff yöntemi için K çalışması değerleri*

Puanlayıcı Grubu	Puanlayıcı Sayıları									
	15		20*		25		30		35	
	G	$\Phi$	G	$\Phi$	G	$\Phi$	G	$\Phi$	G	$\Phi$
Kıdemsiz	0,78	0,71	<b>0,83</b>	0,76	0,86	<b>0,80</b>	0,88	0,83	0,89	0,85
Kıdemli	<b>0,81</b>	0,75	0,85	<b>0,80</b>	0,87	0,83	0,89	0,86	0,91	0,87

\*Çalışmanın yürütüldüğü puanlayıcı sayısını göstermektedir.

Tablo 5'te puanlayıcı sayısının 5'er artırılıp ve azaltılarak yürütülen K çalışmasından elde edilen G ve  $\Phi$  katsayıları görülmektedir. G ve  $\Phi$  katsayıları için 0,80 değeri ölçüt alındığında Angoff yöntemi ile standart belirleme çalışmalarında uygun G değerine ulaşmak için kıdemsiz grupta 20, kıdemli grupta 15 puanlayıcı; uygun  $\Phi$  değerine ulaşmak kıdemsiz grupta 25, kıdemli grupta 20 puanlayıcı gereklidir. Bu sonuçlar, kıdemli gruptaki puanlayıcıların kıdemsiz gruptaki puanlayıcılardan göreceli olarak daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktadır.

## İkinci Araştırma Problemi ile İlgili Bulgular

İkinci alt problem kapsamında “Farklı puanlayıcı grupları ve Nedelsky standart belirleme yöntemine göre oluşturulmuş maddeler x puanlayıcılar (m x p) deseninin varyans bileşenleri, G ve  $\Phi$  Katsayıları, K Çalışması Sonuçları Nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öncelikle, Nedelsky yöntemi için kıdemsiz ve kıdemli gruplarının yargılarına dayalı olarak elde edilen kesme puanları ile oluşturulmuş m x p çaprazlanmış desenlerine ait varyans bileşenleri ve bu bileşenlerin varyans açıklama yüzdelerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6.  
*Nedelsky yöntemi ile kıdemli ve kıdemsiz gruplara ilişkin ANOVA sonuçları*

Puanlayıcı Grubu	Varyans Kaynağı	Kıdemsiz Grup		Kıdemli Grup	
		Sd	Varyans (%)	Sd	Varyans (%)
Tüm Grup (n=20)	Maddeler (m)	19	9,0	19	14,5
	Puanlayıcılar (p)	19	2,8	19	20,2
	Maddeler x Puanlayıcılar (m x p)	361	88,2	361	65,2
%27’lik Grup (n=10)	Maddeler (m)	19	0,0	19	30,9
	Puanlayıcılar (p)	9	6,4	9	6,3
	Maddeler x Puanlayıcılar (m x p)	171	93,6	171	62,8

Tablo 6 incelendiğinde, kıdemsiz grup için varyans kaynakları olarak puanlayıcılar ana etkisi tüm grupta %2,9 iken alt grupta %6,4’tür. Ayrıca maddeler ana etkisi tüm grupta %9 iken alt grupta varyans gözlenmemiştir. Maddeler x puanlayıcılar etkisinin tüm grupta %88,2 ve alt grupta %93,6 varyans oranlarına sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre maddelere ve puanlayıcılara ait her iki ana etkinin de varyans yüzdesinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Her ne kadar puanlayıcılara ait varyans açıklama yüzdesi düşük olsa da m x p varyans yüzdesinin büyük olması puanlayıcıların belirledikleri kesme puanlarının maddelere göre farklılaştığını ifade etmektedir. Ayrıca modelle açıklanamayan yüzeylerin süreçte çok etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda kıdemsiz puanlayıcıların Nedelsky yöntemi ile belirledikleri standartların kalitelerinin düşük olduğu yorumunu yapmak yanlış olmayacaktır. Ayrıca, kıdemsiz grubun homojenliği arttıkça yani kıdem seviyesi oldukça azaldığında puanlayıcıların tutarsızlık oranının da arttığını söyleyebiliriz. Bu sonuçların, Nedelsky yönteminde öğrencilerin seçenekleri eleyebilme ihtimalinin tahmin edilmesi gibi karmaşık bir kavramsallaştırma sürecinin yer alıyor olmasından ve kıdemsiz puanlayıcıların bu süreçte yaklaşımlarının farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 6’da kıdemli grup için madde ana etkisi tüm grupta %14,5 varyans oranına sahip iken üst grupta bu oran %30,9’a yükselmiştir. Puanlayıcılar ana etkisinin varyansı tüm grupta %20,2 iken bu oran üst grupta %6,3’e düşmüştür. Bu değerler arasındaki fark bize kıdemli gruba oranla üst gruptaki puanlayıcıların daha tutarlı yargılamalar yaptığını ifade etmektedir. Grubun kıdem yılları birbirine yaklaştıkça puanlayıcı sayısındaki önemli azalmaya rağmen yargılarındaki tutarlılık artmıştır. Ayrıca Bu değerler arasındaki fark bize kıdemli gruba oranla üst gruptaki puanlayıcıların daha tutarlı yargılamalar yaptığını ifade etmektedir. Grubun kıdem yılları birbirine yaklaştıkça puanlayıcı sayısındaki önemli azalmaya rağmen yargılarındaki tutarlılık artmıştır. m x p etkileşimine ait varyans yüzdesi ise %65,2’den %62,8’e düşmüştür. Puanlayıcı sayısındaki azalmaya rağmen çalışmada bilinmeyen değişkenlik kaynaklarının etkisinin azalmasına, puanlayıcıların meslekteki çalışma yıllarının ve böylelikle de öğrencileri tanıma seviyelerinin artmasının da katkı sağladığı düşünülebilir.

Nedelsky yöntemi ile yapılan standart belirleme çalışmasının sonuçlarını daha genel olarak karşılaştırılabilmek için G ve  $\Phi$  katsayıları hesaplanmış ve Tablo 7’de sunulmuştur.



Tablo 7.

*Nedelsky yöntemi için puanlayıcı gruplarına ait G ve  $\Phi$  katsayıları*

Puanlayıcı Grubu		G	$\Phi$
Kıdemsiz	Tüm grup	0,67	0,66
	%27'lik grup	0,00	0,00
Kıdemli	Tüm grup	0,82	0,77
	%27'lik grup	0,83	0,82

Tablo 7 incelendiğinde, kıdemli gruba ait değerlerin kıdemsiz gruba ait değerlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Nedelsky yöntemi ile standart belirlemede kıdemli grubun kıdemsiz gruba oranla hem bağıl hem de mutlak değerlendirme bakımından daha güvenilir sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Kıdemli puanlayıcı grubuna ait G katsayısı üst puanlayıcı grubundan 0,01 puan;  $\Phi$  katsayısı 0,05 puan daha düşüktür. Kıdemsiz puanlayıcı grubuna ait G katsayısı 0,67 ve  $\Phi$  katsayısı 0,66 iken alt grupla yapılan çalışmada bu değerler sıfır olarak elde edilmiştir. Bu değerlere göre kıdem yılının azalmasının Nedelsky yöntemi ile belirlenen kesme puanlarının hem bağıl hem de mutlak anlamda güvenilirliğini önemli derecede olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

G çalışmalarından sonra Nedelsky yöntemi ile gerçekleştirilen standart belirleme çalışmalarında kıdemsiz ve kıdemli grupların optimum güvenilirlik seviyesinde değerler verebilmesi için çalışmaların kaç puanlayıcıyla yapılması gerektiğini ortaya çıkaran K çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8.

*Nedelsky yöntemi için K çalışması değerleri*

Puanlayıcı Grubu	Puanlayıcı Sayıları									
	15		20*		25		30		35	
	G	$\Phi$	G	$\Phi$	G	$\Phi$	G	$\Phi$	G	$\Phi$
Kıdemsiz	0,67	0,66	0,72	0,71	0,75	0,75	0,78	0,77	<b>0,80</b>	<b>0,80</b>
Kıdemli	<b>0,82</b>	0,77	0,85	<b>0,81</b>	0,87	0,84	0,89	0,86		

\*Çalışmanın yürütüldüğü puanlayıcı sayısını göstermektedir.

Tablo 8'de puanlayıcı sayısının 5'er artırılıp ve azaltılarak yürütülen K çalışmasından elde edilen G ve  $\Phi$  katsayıları görülmektedir. Katsayılara göre kıdemli gruptaki puanlayıcılar kıdemsiz gruptaki puanlayıcılara göre daha iyi performans göstermişlerdir. 0,80 değeri ölçüt alındığında Nedelsky yöntemi ile uygun G katsayısına ulaşmak için kıdemli grupta 20 kıdemsiz grupta 40,  $\Phi$  katsayısına ulaşmak için kıdemli grupta 25, kıdemsiz grupta 40 puanlayıcı ile standart belirleme çalışmalarının gerçekleştirilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

### Üçüncü Araştırma Problemi ile İlgili Bulgular

Üçüncü alt problem kapsamında "Farklı puanlayıcı grupları ve Ebel standart belirleme yöntemine göre oluşturulmuş maddeler x puanlayıcılar (m x p) deseninin varyans bileşenleri, G ve  $\Phi$  Katsayıları, K Çalışması Sonuçları Nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öncelikle, Ebel yöntemi için kıdemsiz ve kıdemli gruplarının yargılarına dayalı olarak elde edilen kesme puanları ile oluşturulmuş m x p çaprazlanmış desenlerine ait varyans bileşenleri ve bu bileşenlerin varyans açıklama yüzdelerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9.

*Ebel yöntemi ile kıdemli ve kıdemsiz gruplara ilişkin ANOVA sonuçları*

Puanlayıcı Grubu	Varyans Kaynağı	Kıdemsiz Grup		Kıdemli Grup	
		Sd	Varyans (%)	Sd	Varyans (%)
Tüm Grup (n=20)	Maddeler (m)	19	10,1	19	12,4
	Puanlayıcılar (p)	19	41,7	19	41,4
	Maddeler x Puanlayıcılar (mxp)	361	48,2	361	46,2
%27'lik Grup (n=10)	Maddeler (m)	19	47,9	19	30,9
	Puanlayıcılar (p)	9	4,0	9	6,3
	Maddeler x Puanlayıcılar (mxp)	171	48,1	171	62,8

Tablo 9 incelendiğinde, kıdemsiz grup için varyans kaynakları olarak puanlayıcılar ana etkisi tüm grupta %41,7 iken alt grupta %4'e düşmektedir. Ayrıca maddeler ana etkisinin varyansı tüm grupta %10,1 iken alt grupta %47,9'e yükselmiştir. Benzer şekilde kıdemli grup için puanlayıcılar ana etkisi tüm grupta %41,4 iken alt grupta %6,3'e düştüğü; madde ana etkisinin varyansının tüm grupta 12,4 iken üst grupta 30,9'a yükseldiği görülmektedir. Tüm grup sonuçları, kıdem düzeyindeki heterojenliğin artması ile puanlayıcıların maddeleri güçlük ve uygunluk açısından değerlendirirken oldukça farklı kararlar verdiğini göstermektedir. Ancak modeller arasındaki varyans oranlarındaki değişimler alt ve üst gruplardaki puanlayıcıların tüm gruplara göre daha tutarlı değerlendirmeler yaptığını ve madde güçlükleri arasındaki farkların daha fazla ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum standart belirleme süreçlerinde istenilen bir durumdur. Angoff ve Nedelsky yöntemlerinden elde edilen bulgular ile tutarlı olarak Ebel yönteminde de kıdem yılları birbirine daha yakın olan puanlayıcıların maddeler hakkındaki yargılarının da birbirine daha fazla yakınsadığı gözlenmiştir. Ek olarak, belirsiz kaynaklardan gelen etki olarak da değerlendirebileceğimiz m x p etkisinin ise Angoff ve Nedelsky yöntemi ile yapılan çalışmalara oranla daha az olduğunu görmekteyiz.

Ebel yöntemi ile yapılan standart belirleme çalışmasının sonuçlarını daha genel olarak karşılaştırılabilmek için G ve  $\Phi$  katsayıları hesaplanmış ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Ebel yöntemi için puanlayıcı gruplarına ait G ve  $\Phi$  katsayıları*

Puanlayıcı Grubu		G	$\Phi$
Kıdemsiz	Tüm grup	0,81	0,69
	%27'lik grup	0,91	0,90
Kıdemli	Tüm grup	0,84	0,74
	%27'lik grup	0,84	0,82

Tablo 10 incelendiğinde, kıdemli gruba ait değerlerin kıdemsiz gruba ait değerlerden genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak grupların kıdem yılları arasındaki farkın artırılması ve grupların kıdem yılı olarak daha homojen bir yapıya kavuşturulmasının standart belirleme üzerine etkisini incelemek için grupların %27'lik alt ve üst kısımlarında yer alan puanlayıcılarla yapılan analizler neticesinde G ve  $\Phi$  katsayılarında artış olduğu görülmektedir. Bu durum Ebel yöntemi ile standart belirleme çalışmalarında kıdemli ve kıdem yılı olarak daha homojen yapıdaki puanlayıcı gruplarının yer almasının bağıl ve mutlak anlamda güvenilirliği artıracağı şeklinde yargıya varmamız için yeterli delili sunmaktadır.

G çalışmalarından sonra Ebel yöntemi ile gerçekleştirilen standart belirleme çalışmalarında kıdemsiz ve kıdemli grupların optimum güvenilirlik seviyesinde değerler verebilmesi için çalışmaların kaç puanlayıcıyla yapılması gerektiğini ortaya çıkaran K çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11.

*Ebel yöntemi için K çalışması değerleri*

Puanlayıcı Grubu	Puanlayıcı Sayıları									
	15		20*		25		30		35	
	G	$\Phi$	G	$\Phi$	G	$\Phi$	G	$\Phi$	G	$\Phi$
Kıdemli	0,76	0,63	<b>0,81</b>	0,69	0,84	0,74	0,86	0,77	0,88	<b>0,80</b>
Kıdemli	<b>0,80</b>	0,60	0,84	0,74	0,87	0,78	0,89	<b>0,81</b>	0,90	0,83

\*Çalışmanın yürütüldüğü puanlayıcı sayısını göstermektedir.

Tablo 11’de puanlayıcı sayısının 5’er artırılıp ve azaltılarak yürütülen K çalışmasından elde edilen G ve  $\Phi$  katsayıları görülmektedir. Katsayılara göre kıdemli gruptaki puanlayıcılar kıdemli gruptaki puanlayıcılara göre daha iyi performans göstermişlerdir. G ve  $\Phi$  katsayıları için 0,80 değeri ölçüt alındığında Ebel yöntemi ve kıdemli grupla yapılacak standart belirleme çalışmalarında uygun G değerine ulaşmak için 20, uygun  $\Phi$  değerine ulaşmak için 35 puanlayıcının, kıdemli grupla yapılacak standart belirleme çalışmalarında ise uygun G değerine ulaşmak için 15, uygun  $\Phi$  değerine ulaşmak için 30 puanlayıcının gerekli olduğu söylenebilir. Ancak puanlayıcı grubunun yeterli kıdem seviyesinde ve kıdem yılları olarak homojen bir yapıda seçilmesi durumunda optimum güvenilirlik değerine sahip bir çalışma yapabilmek için gerekli olacak puanlayıcı sayısının düşebileceğini de söylemek mümkündür.

**Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular**

Dördüncü alt problem kapsamında “Farklı puanlayıcı grupları için maddeler x yöntemler x puanlayıcılar (m x y x p) çaprazlanmış desenine ilişkin varyans bileşenleri, G ve  $\Phi$  Katsayıları Nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problemin çözülebilmesi amacıyla puanlayıcı grupları için ayrı ayrı olmak üzere m x y x p çaprazlanmış deseni için G çalışması yürütülmüş ve varyans bileşenleri ile varyans yüzdeleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

*Kıdemli ve kıdemli gruplar ile mpxpy çapraz desenine ilişkin ANOVA sonuçları*

Puanlayıcı Grubu	Varyans Kaynağı	Kıdemli Grup		Kıdemli Grup	
		Sd	Varyans (%)	Sd	Varyans (%)
Tüm Grup (n=20)	Maddeler (m)	19	10,5	19	12,2
	Yöntem (y)	2	0,0	2	0,0
	Puanlayıcılar (p)	19	0,0	19	4,6
	Puanlayıcılar x Yöntemler (pxy)	38	16,8	38	27,1
	Maddeler x puanlayıcılar (m x p)	361	3,5	361	0,4
	Yöntemler x Maddeler (y x m)	38	0,0	38	0,0
	Maddeler x Puanlayıcılar x Yöntemler (m x p x y)	722	69,2	722	55,7
%27’lik Grup (n=10)	Maddeler (m)	19	6,4	19	26,7
	Yöntem (y)	2	0,0	2	0,0
	Puanlayıcılar (p)	9	0,7	9	0,3
	Puanlayıcılar x Yöntemler (pxy)	18	4,4	18	3,7
	Maddeler x puanlayıcılar (m x p)	171	11,1	171	18,1
	Yöntemler x Maddeler (y x m)	38	0,0	38	3,8
	Maddeler x Puanlayıcılar x Yöntemler (m x p x y)	342	77,4	342	47,4

Tablo 12’de özetlenen kıdemli grupla elde edilen kesme puanları ile yürütülen çalışmaya ait varyans bileşenleri incelendiğinde en büyük varyans yüzdesine sahip olan varyans bileşeninin tüm grupta %69,2 ve alt grupta %77,4 ile m x y x p etkileşimine ait olduğu görülmektedir. Bu değer bize

puanlayıcıların farklı yöntem ve maddeler için yargılarında farklılaşmalar olduğunu belirtmektedir. Ayrıca belirsiz hata kaynaklarının süreç üzerindeki etkisinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.  $p \times y$  etkileşimi varyans açıklama yüzdesi tüm grupta %16,8 iken alt grupta %4,4'e düşmüştür. Bu değişimden dolayı puanlayıcı grubu kıdem anlamında homojenleştikçe standart belirleme yöntemlerindeki farklı tutumları da azalmaktadır diyebiliriz. Tecrübesiz puanlayıcı grubu özellikle Nedelsky yönteminde diğer yöntemlere oranla daha tutarsız yargılarda bulunmuştur.  $p \times m$  etkileşiminden ortaya çıkan varyans bileşeninin ise toplam varyans içindeki oranı tüm grupta %3,5 iken alt grupta %11'e çıkmıştır. Grup kıdem anlamında homojenleştikçe madde yüzeyinin süreç içindeki etkisinin arttığını söylemek mümkündür.

Tablo 12 incelendiğinde kıdemli grup için modelde en büyük varyans açıklama yüzdesine sahip olan varyans bileşeninin tüm grupta %55,7 ve üst grupta %47,4 ile  $m \times y \times p$  etkileşimine ait olduğu görülmektedir. Ancak bu oranlar kıdemsiz grup sonuçlarına göre oldukça düşüktür. Bu değerler karşılaştırıldığında farklı yöntemler ve farklı maddeler için kıdemli gruptaki puanlayıcıların kıdemsiz gruptaki puanlayıcılara oranla daha tutarlı yargılarda buldukları söylenebilir. Puanlayıcı varyans bileşenine ait varyans açıklama yüzdesi kıdemli tüm grupta %4,6 iken kıdemli üst grupta %0,3'e düşerken  $p \times y$  etkileşimi varyans açıklama yüzdesi tüm grupta %27,1 iken üst grupta %3,7'e düşmüştür. Madde yüzeyine ait varyans açıklama yüzdesi kıdemli tüm grupta %12,2'den kıdemli üst grupta %26,7'ye yükselmiş ve  $p \times m$  etkileşiminin varyans oranı tüm grupta %3,5 iken alt grupta %11'e yükselmiştir. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde üç ayrı standart belirleme yaklaşımıyla yapılan standart belirleme çalışmalarında puanlayıcıların kıdem yıllarının artmasının ve birbirine yaklaşmasının puanlayıcıların yargılarının tutarlılığının artmasına, çalışmadaki hata varyansının azalmasına ve maddeler arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılmasına yardımcı olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

Puanlayıcı gruplarının  $m \times y \times p$  çaprazlanmış deseni için yürütülen genellenebilirlik çalışmaları sonuçlarının daha genel bir anlamda karşılaştırılabilmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen  $G$  ve  $\Phi$  katsayıları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

*mpxy çapraz desenine ilişkin G ve  $\Phi$  katsayıları*

Puanlayıcı Grubu		G	$\Phi$
Kıdemsiz	Tüm grup	0,89	0,87
	%27'lik grup	0,64	0,62
Kıdemli	Tüm grup	0,93	0,88
	%27'lik grup	0,85	0,85

Tablo 13 incelendiğinde, her koşulda kıdemli grup için elde edilen katsayılar kıdemsiz gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum kıdemli grubun kıdemsiz gruba oranla standart belirleme çalışmasında daha güvenilir sonuçlar verdiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Kıdemli ve kıdemsiz puanlayıcı grupları için ayrı ayrı tüm gruptan elde edilen bağıl ve mutlak güvenilirlik değerleri alt ve üst gruplarla elde edilen katsayılardan daha yüksektir. Özellikle kıdemsiz puanlayıcı grubunda güvenilirlikte dikkate değer bir azalma olduğu görülmektedir. Bu durumun Nedelsky yöntemi ile kıdemsiz puanlayıcıların belirledikleri kesme puanlarının tutarsız olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Kıdemli grupta yapılan analizlerde ise  $G$  katsayısında 0,08,  $\Phi$  katsayısında ise 0,03'lük bir azalma meydana gelmiştir. Bu azalmaya puanlayıcı sayısındaki 10 kişilik farklılığın neden olduğu düşünülebilir. Kıdemli ve üst puanlayıcı grupları genel olarak her üç yöntemle de genellenebilirliği ve güvenilirliği yeterli seviyede yargılarda bulunmuşlardır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Angoff, Ebel ve Nedelsky standart belirleme yöntemleri ile puanlayıcı grupları için ayrı ayrı oluşturulmuş tek değişkenlik kaynaklı maddeler  $x$  puanlayıcılar ( $m \times p$ ) çaprazlanmış deseni için varyans bileşenleri ve  $G$  ve  $\Phi$  katsayıları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Angoff, Nedelsky ve

Ebel yöntemleri ile matematik başarısını ölçmeye yönelik hazırlanmış 20 maddelik test için kesme puanı belirleme çalışmalarında 20'şer öğretmenden oluşan hem kıdemli puanlayıcı grubun hem de kıdemsiz puanlayıcı grubun yargılarının kendi içlerinde tutarsız sonuçlar verdiği, maddelere ait varyans açıklama yüzdesinin düşük olması nedeni ile maddeler arasındaki farklılıkların yeterince ortaya çıkarılmadığı görülmüştür. Ancak kıdemli puanlayıcı grubun kıdemsiz puanlayıcı grubuna oranla daha uyumlu yargılara vardığı ortaya çıkmıştır. Puanlayıcı gruplarının kıdem yılları olarak homojenleşmesi puanlayıcı tutarlılığının ve maddelerin sürece etkisinin önemli derecede artmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mutlak ve bağıl anlamda güvenilirlik değerlerine göre kıdemli puanlayıcıların kıdemsiz puanlayıcılara oranla daha iyi performans gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu bulgulara ek olarak Nedelsky yönteminde kıdemsiz grupla elde edilen kesme puanlarına bilinmeyen değişkenlik kaynaklarının etkisinin oldukça fazla olduğu, puanlayıcı kıdemlerinin artması durumunda bu etkinin azaldığı görülmüştür. Nedelsky yöntemi ile standart belirlemede kıdemli puanlayıcıların kıdemsiz puanlayıcılara oranla çok daha iyi performans gösterdiği daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Bu duruma Nedelsky yönteminin kavramsallaştırılma sürecinin kıdemsiz puanlayıcı grup tarafından daha güç olarak algılanmasının ve bu grupta yer alan puanlayıcıların öğrencileri ve öğrencilerin yeteneklerini yeterince tanınamalarından kaynaklanmış olabileceğini söylemek mümkündür. Nedelsky yönteminde diğer yöntemlere oranla kıdem yılı olarak homojenliğin sürece etkisinin kıdemli sürece etkisinden daha düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Angoff, Ebel ve Nedelsky standart belirleme yöntemleri, kıdemli ve kıdemsiz puanlayıcı grupları için tek değişkenlik kaynaklı maddeler x puanlayıcılar ( $m \times p$ ) çaprazlanmış deseninde puanlayıcı sayılarının artırılması ve azaltılması yoluyla yürütülen karar çalışmasında G ve  $\Phi$  katsayılarına göre çalışmalar için en uygun puanlayıcı sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre yeterli güvenilirlikte bir standart belirleme çalışması yürütmek için en verimli yöntemin Angoff olduğunu söylemek mümkündür. Ebel yönteminin performansı da Angoff yöntemine oldukça yakındır. Nedelsky yönteminin ise özellikle göreceli olarak daha kıdemsiz puanlayıcı grupları ile yapılan standart belirleme çalışmalarında oldukça verimsiz ve çok puanlayıcı ile çalışma gerekliliğini ortaya çıkaran bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, kıdem yılı açısından heterojen puanlayıcı grubuyla elde edilebilecek tutarlı ve genellenebilir değerlendirmeler daha az sayıdaki daha homojen ve kıdemli puanlayıcı gruplarıyla elde edilebilir. İkinci durumun tercih edilmesi, standart belirleme süreçlerinde birçok noktada zaman ve kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlayacaktır.

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak uygulamaya dönük olarak şu öneriler söylenebilir: Angoff, Nedelsky ve Ebel yöntemleri kullanılan ve öğretmenlerin puanlayıcı olarak yer aldığı standart belirleme çalışmalarında görev yılı olarak daha yüksek kıdeme sahip ve mümkün olduğunca birbirine yakın çalışma yıllarında puanlayıcılar seçilmesinin çalışmanın güvenilirliğini ve çalışma sonucunda belirlenen kesme puanlarının tutarlılığını artıracığı düşünülmektedir. Özellikle Nedelsky yöntemi ile standart belirleme çalışmalarında yer alan puanlayıcıların çalışma yılı olarak kıdemsiz olması durumunda bu puanlayıcılara standart belirleme çalışmaları hakkında yeterli ve tatmin edici sürelerde eğitim verilmesinin, aksi takdirde bu puanlayıcıların çalışmada yer almamasının uygun olacağı değerlendirilmektedir. Tek bir analiz ile hem güvenilirlik hem de geçerliğin belirlenebilmesini ve puanlayıcılar, yöntemler, maddeler gibi farklı yüzeylerin sürece etkilerinin değerlendirilebilmesini sağlayan Genellenebilirlik Kuramının standart belirleme çalışmalarında daha fazla kullanılması önerilir. Yine, amaçlanan güvenilirlik ve genellenebilirlik seviyesinde bir standart belirleme çalışması yürütmek için gerekli olan en uygun puanlayıcı veya madde sayısının tespit edilmesinde GK karar çalışmasına başvurulabilir.

Gelecek araştırmalara yönelik olarak benzer bir araştırmanın Matematik dersi dışında farklı derslere ait testlerin kullanıldığı standart belirleme süreçleri için de yürütülmesi önerilebilir. Yine bu araştırmada puanlayıcıların yalnızca yıl bazında kıdemleri dikkate alınmıştır. Fakat, standart belirleme süreçlerinde en önemli unsur olan puanlayıcıların niteliklerinin sonuçlara etkisinin daha detaylı olarak incelenebilmesi amacıyla farklı niteliklerdeki (akademik başarı durumu, yaş vb.) ve farklı alt yapılardan gelen puanlayıcılar (akademisyen, uzman, yönetici, mezun olunan okul türü, daha önce çalışılan öğrenci profili ve okul türü vb.) ile de benzer çalışmalar yürütülebilir. Standart belirleme uygulamalarının puanlayıcıların bir araya geldikleri ve görüş alışverişinde bulunabilecekleri bir panel şeklinde yapıldığında sonuçların nasıl etkileneceğini inceleyen bir çalışma yararlı olabilir.

## KAYNAKÇA

- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME) (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Atılğan, H. (2004). *Genellenebilirlik Kuramı Ve Çok Değişkenlik Kaynaklı Rasch Modelinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Behuniak, P., Archambault, X. F., & Gable, R. K. (1982). Angoff and Nedelsky Standard Setting Procedures: Implications for the Validity of Proficiency Test Score Interpretation. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 247-255.
- Bejar, I. I. (1983). Subject Matter Expert's Assessment of Item Statistics. *Applied Psychological Measurement*, 7(3), 303-310.
- Brennan, R. L. (2001). *Generalizability Theory - Statistics for Social Sciences and Public Policy*. New York: Springer.
- Brennan, R. L., & Lockwood, R. E. (1980). A Comparison of the Nedelsky and Angoff Cutting Score Procedures Using Generalizability Theory. *Applied Psychological Measurement*, 4(2), 219-240.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cardinet, J., Johnson, S., & Pini, G. (2009). *Applying Generalizability Theory using EduG (Quantitative Methodology Series)*. New York, NY: Routledge.
- Chang, L. (1999). Judgmental Item Analysis of the Nedelsky and Angoff Standard-Setting Methods. *Applied Measurement in Education*, 12(2), 151-165.
- Chang, L., Dziuban, C. D., Hynes, M. C., & Olson, A. H. (1996). Does a Standard Reflect Minimal Competency of Examinees or Judge Competency? *Applied Measurement in Education*, 9(2), 161-173.
- Cizek, G. J. (1996). An NCME instructional module on: Setting passing scores. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15(2), 20-31.
- Cizek, G. J., & Bunch, M. B. (2007). *Standard Setting A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Mason, Ohio: Cengage Learning.
- Çetin, S. (2011). *İşaretleme ve Angoff Standart Belirleme Yöntemlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, O. (2014). *Angoff, Nedelsky ve Ebel standart belirleme yöntemleri ile belirlenen kesme puanlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York, NY: Touchstone.
- Glass, G. V. (1978). Standards and Criteria. *Journal of Educational Measurement*, 15(4), 237-261.
- Gündeğer, C. ve Doğan, N. (2014). Angoff, Yes/No ve Ebel Standart Belirleme Yöntemlerinin Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 53-60.
- Hambleton, R. K. (2001). Setting performance standards on educational assessments and criteria for evaluating the process. In G. J. Cizek (Ed.), *Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 89-116.
- Hambleton, R. K., & Pitoniak, M. J. (2006). Setting performance standards. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement (4 ed.)*. Westport, CT: American Council on Education & Praeger.
- Hsieh, M. (2013). An application of Multifaceted Rasch measurement in the Yes/No Angoff standard setting procedure. *Language Testing*, 30(04), 491-512.
- Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique [IRDPA]. (2010). *EDUG User Guide*. Neuchatel, Switzerland: Swiss Society for Research in Education Working Group.
- Kane, M. (1994). Validating the Performance Standards Associated With Passing Scores. *Review of Educational Research*, 64(3), 425-461.
- Kane, M. T. (2001). So much remains the same: Conception and status of validation in setting standards. In G. J. Cizek (Ed.), *Setting performance standards: concepts, methods, and perspectives (pp. 53-88)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kara, Y. ve Kelecioğlu, H. (2015). Puanlayıcı Niteliklerinin Kesme Puanlarının Belirlenmesine Etkisinin Genellenebilirlik Kuramı'yla İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme*, 6(1), 58-71.
- Kozaki, Y. (2004). Using GENOVA and FACETS to set multiple standards on performance assessment for certification in medical translation from Japanese into English. *Language Testing*, 21(1), 1-27.
- Lim, G. S., Geranpayeh, A., Khalifa, H., & Buckendahl, C. W. (2013). Standard Setting to an International Reference Framework: Implications for Theory and Practice. *International Journal of Testing*, 13(1), 32-49.
- Lumley, T., & McNamara, T. F. (1995). Rater characteristics and rater bias: implications for training. *Language Testing*, 12, 54-71.
- McCann, R. G., & Stanley, G. (2006). The Use of Rasch Modeling to Improve Standard Setting. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(2).
- MEB. (2015b). 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı I. Dönem Ortak Sınavı Test ve Madde İstatistikleri. Ankara. (<http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2014-2015-1-Donem-Ortak-Sinavlar-Genel-Bilgiler.pdf>, Erişim tarihi: 17/10/2016)
- MEB. (2016). 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı I. Dönem Ortak Sınavı Test ve Madde İstatistikleri. Ankara. (<http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2015-2016-ortak-sinav-1-donem-madde-istatistikleri.pdf>, Erişim tarihi: 17/10/2016)
- Shavelson, R. J., & Webb, N. M. (1991). *Generalizability theory: A primer (Vol. 1)*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Shulruf, B., Wilkinson, T., Weller, J., Jones, P., & Poole, P. (2016). Insights into the Angoff method: results from a simulation study. *BMC Med Educ*, 16, 134.
- Taşdelen, G., Kelecioğlu, H. & Güler, N. (2010). Nedelsky ve Angoff Standart Belirleme Yöntemleri ile Elde Edilen Kesme Puanlarının Genellenebilirlik Kuramı ile Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi, Mersin*.
- Tseng, F.-L., Chiou, J.-M., & Sung, Y.-T. (2015). *A Validity Study For Yes/No Angoff Standard Setting Method Using Cluster Analysis*. Paper presented at the 12th International Conference on Fuzzy Systems and Knowledge Discovery (FSKD), Taipei, Chinese.
- Violato, C., Marini, A., & Lee, C. (2003). A validity study of expert judgment procedures for setting cutoff scores on high-stakes credentialing examinations using cluster analysis. *Eval Health Prof*, 26(1), 59-72.
- Wu, S. M., & Tan, S. (2015). Managing rater effects through the use of FACETS analysis: the case of a university placement test. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 380-394.
- Yousuf, N., Violato, C., & Zuberi, R. W. (2015). Standard Setting Methods for Pass/Fail Decisions on High-Stakes Objective Structured Clinical Examinations: A Validity Study. *Teach Learn Med*, 27(3), 280-291.

**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE PROBLEME DAYALI HARMANLANMIŞ  
ÖĞRENMEYE YÖNELİK ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ****STUDENTS' VIEWS ON PROBLEM-BASED BLENDED LEARNING DURING THE  
COVID-19 PANDEMIC PROCESS****Emrah HİĞDE<sup>1</sup>, Hilal AKTAMIŞ<sup>2</sup>**

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde pandemi nedeniyle ilk sekiz hafta yüzyüze ve son sekiz hafta uzaktan eğitim olarak devam eden probleme dayalı olarak işlenen harmanlanmış fen laboratuvar uygulamaları dersine yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği programında 2019-2020 öğretim yılı bahar dönemindeki 42 (28 kadın 14 erkek) üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrenciler ilk sekiz hafta yüzyüze probleme dayalı fen laboratuvar uygulamaları dersine katılırken, pandemi nedeniyle son sekiz haftada uzaktan eğitim yöntemiyle probleme dayalı fen laboratuvar uygulamalı dersine katılarak uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Uygulama sonucunda, altı öğrenci ile çevrimiçi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, yüz yüze eğitim için öğrencilerin iletişim, sosyalleşme, grup çalışması ve canlı katılım açısından olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşırlarken, iş bölümü eksikliği ve grup çalışması açısından olumsuz görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin pandemi nedeniyle uygulamaya konulan uzaktan eğitimi tekrar izlenebilmesi, aktif-verimli olması, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması, günlük yaşam malzemeleriyle deney yapma imkanı vermesi, bireysel sorumluluk ve çevrimiçi ders deneyimi sağlaması açısından avantajlı olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları internet sorunu, iletişim eksikliği, deney yapamama ve konsantrasyon eksikliği açısından uzaktan eğitimi dezavantajlı olarak gördükleri bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Harmanlanmış öğrenme, Pandemi, Probleme dayalı öğrenme.

**ABSTRACT:** The aim of this study was to determine views of students about blended problem based science laboratory practice course, which was taught in first eight weeks face-to-face and in last eight weeks as distance education due to pandemic in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The study group consisted of 42 third-grade students (28 females and 14 males) in science teaching program at a state university in the spring semester of the 2019-2020 academic year. Within the scope of the study, after students had attended problem-based science lab course in first eight weeks, they participated in problem-based science laboratory applied course with distance education method in last eight weeks due to pandemic and carried out their applications. As a result of the application, data were obtained by making remote online semi-structured interviews with six students. As a result of the study, it was concluded that students had positive opinions in terms of communication, socialization, group work and active participation and negative views in terms of lack of division of labor and group work for face-to-face education. Students considered distance education as advantageous in terms of being able to watch courses again, being active-productive, providing learning by doing by doing, giving the opportunity to experiment with daily life materials, providing individual responsibility. Students considered distance education as disadvantageous in terms of internet problem, lack of communication, inability to make experiment, lack of concentration.

**Keywords:** Blended learning, Pandemic, Problem-based learning

**Bu makaleye atıf vermek için:**

Hığde, E. & Aktamış, H. (2023). Covid-19 pandemisi sürecinde probleme dayalı harmanlanmış öğrenmeye yönelik öğrencilerin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 260-279.

**Cite this article as:**

Hığde, E. & Aktamış, H. (2023). Students' views on problem-based blended learning during the Covid-19 pandemic process. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 260-279

<sup>1</sup> Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye, e-mail: emrah.higde@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4692-5119

<sup>2</sup> Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye, e-mail: haktamis@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0717-5770



## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

There was a need for a learning process that allows students to become active learners, to formulate hypotheses and to conduct independent research, and to engage in discussion in practice-based laboratory or practice classes. Therefore, problem-based learning (PBL) strategy was included in this study. Their online environment offered a faster and more efficient learning environment in terms of creating, storing and sharing the information required for PBL activities. For this reason, the implementation of PBL strategy in blended learning environments provided many learning opportunities for students. In this context, it was thought that the study would contribute to the field in terms of setting an example of how we could integrate distance education, which we would integrate into our training practices in the period after the pandemic. Therefore, the aim of this study was to determine the students' views on the science laboratory course, which was taught face-to-face for the first eight weeks and was based on the problem-based distance education for the last eight weeks.

### **Method**

In this study, basic qualitative research, one of the qualitative research designs, was used. Basic qualitative research focuses on how individuals construct reality in their interactions with their social world (Merriam, 2013, p. 22). In basic qualitative research, researchers focus on the process and try to understand the process (Merriam, 2013). In this study, the experiences of the students who participated in the activities prepared as problem-based distance and face-to-face blended learning were based on and how the experiences of the participant students affected their views was examined with a qualitative approach from the eyes of the people.

### **Findings**

Students' views about face-to-face education were positive in terms of communication, socialization, group work and live participation. Students' views about face-to-face education were negative in terms of the lack of division of labor and group work. Students' views about distance education were positive in terms of being able to watch the lessons again, being active-efficient, providing learning by doing and experiencing, giving the opportunity to experiment with daily life materials, providing individual responsibility and online course experience.

### **Discussion and Conclusion**

Students were taking their own responsibilities and following their own learning in distance education that increased their awareness. Students expressed that this aspect of distance education was beneficial. Students had positive opinions regarding the content of the education given as practice in terms of providing the opportunity to research and questioning, being rich in resources, designing experiments, making scenarios from daily life, using alternative materials and activities based on creativity. When the negative opinions of the students about the content of the implementation given as practice were examined, it was seen that they had negative opinions in terms of lack of experimental material and access to resources. The students stated that the positive effects of the activities were to integrate what they learned into daily life, individual work and problem solving, experiment design, creativity and imagination, pedagogical content knowledge, technology integration, research, sociability and science literacy. The opinions of the students who participated in the blended PBL application were determined that the courses in which project-based learning and daily life-based scenarios would be beneficial to improve their education were determined. For this reason, it was recommended that the selection of topics from daily life should be included in the distance education PBL practices and should be project-based.

## GİRİŞ

İnternet ile web teknolojilerinin ilerlemesi ve bu olanakların eğitim ortamlarında kullanılmasıyla birlikte geleneksel sınıf ortamı dışında da çevrimiçi olarak uzaktan eğitim gerçekleştirilebilmektedir. Geleneksel olarak yapılan eğitim ortamlarının sağlanmadığı veya yüz yüze eğitimin sınırlı olduğu durumlarda alternatif olarak çevrimiçi ortamlarda dersler yürütülebilmektedir. Çevrimiçi ortamlarda derslerin gerçekleştirilmesi zamandan ve mekândan tasarruf sağlamanın yanında teknolojinin eğitime entegrasyonu içinde fırsat sağlamaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamları sağladığı avantajların yanında öğrencilerin bilgisayar ve internet erişiminin olmaması, iletişim eksikliği ve kaynaklara ulaşmadaki sıkıntılardan dolayı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021). Ayrıca, hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamların birlikte kullanıldığı veya sırayla kullanıldığı harmanlanmış öğrenme ortamları ise her iki öğrenme ortamının sağladığı fırsatlardan yararlanarak veya sınırlı kaldıkları yönleri tamamlayarak eğitim ortamının ve içeriğinin kalitesini arttırmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamları derslerin hem sınıf ortamında hem de sanal ortamda yapılmasına fırsat tanımaktadır. Bu özellik sayesinde öğretmenler ve öğrenciler hem sanal hem de yüz yüze ortamda iletişim kurarak derslerini daha etkin hale dönüştürebilmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamları öğrencilere farklı ders materyallerine erişme, farklı iletişim yolları kullanma, bireysel öğrenme ve öğrenme süresince fırsat eşitliği oluşturma gibi konularda avantaj sağlamaktadır (Anderson, 2004). Ayrıca, teknolojik açıdan zengin bir öğrenme ortamı sağlayarak içeriği ve niteliği farklılaştırmaktadır.

Uygulamaya dayalı laboratuvar veya uygulama derslerinde yalnızca harmanlanmış öğrenme veya çevrimiçi öğrenmeye ek olarak öğrencilerin aktif öğrenen olmasına olanak sunan, onları hipotez kurma ve bağımsız araştırma yapmalarını sağlayan ve tartışma ortamına sokan bir öğrenme sürecine ihtiyaç vardır. Bundan dolayı bu çalışmada probleme dayalı öğrenme (PDÖ) stratejisine yer verilmiştir. PDÖ, öğrencileri merkeze alan, onların aktif öğrenmesini sağlayan bir yöntemdir (Gürsul, 2008). Ek olarak, öğrenilen beceri ve bilgilerin uygulamaya aktarılmasında etkilidir (Şendağ, 2008). PDÖ stratejisinde bir problemten faydalanarak öğrencilerin öğrenmeleri sağlanırken aynı zamanda öğrencilerin akranlarıyla daha fazla işbirliği içinde çalışmasına ve kaynaklardan daha etkili şekilde faydalanmalarına olanak tanınır (Alper & Deryakulu, 2008).

Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen uygulamalarda, öğretmenler bilgiyi direkt sağlamak yerine rehberlik ederek öğrencinin ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Tekedere, 2009). Bu yüzden öğrencilerde sorumluluk bilincinin artması ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları beklenmektedir. Bu sorumluluğu geliştirebilen öğrenciler bilgi ve öğrenmelerini yapılandırılmaları fırsatını elde etmiş olurlar. Bu sebeple çevrimiçi öğrenme ortamları, PDÖ'nin öğrenciyi merkeze alarak kendi bilgisini etkin şekilde yapılandırmasına önemli bir fırsat sağlamaktadır. Çevrimiçi ortamlarda öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve işbirliğinin kurulması öğrencilerin öğrenmek için tartışma ortamına katılmasına, işbirliği içinde çalışarak problemin çözülmesine yardımcı olur (An, 2006). Sınıflarda etkileşimli atmosferin sağlanması gibi çevrimiçi ortamlarda da çevrimiçi gruplar, uzaktan eğitim temelli portallar ve forumlarda, PDÖ'deki öğrenciler arasında tartışma ortamının sağlanması, öğretmen ve öğrenciler arası bilginin paylaşılabilmesine fırsat vermektedir. Sınıflarda yüz yüze eğitim olanağının sağlanmadığı durumlarda PDÖ için bol kaynağa hızlı ve kolay erişim, öğrencilerin uzmanlar, öğretmenler ve arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmaları için çevrimiçi fırsatlar değerlendirilebilir. Bu olanaklar sayesinde öğrenciler çevrimiçi ortamlarda araştırma yapma fırsatı yakalar, bilgi ve belgelere hızlı erişir, çözüm yollarını kolayca bulabilirler (Günbatar, 2009).

Çevrimiçi ortamlarda PDÖ'nin katılımcıların görüşlerine ilişkin gerçekleştirilen bir çalışmada katılımcıların bu eğitimi problem çözme becerilerini geliştirdiğini, etkileşimli, işbirlikli öğrenme atmosferi sağladığını, etkili ve yararlı bulduklarını öğrenciler ile yapılan görüşmelerde belirlenmiştir (Tseng, Chang & Lou, 2012). İlk defa çevrimiçi öğrenme ortamında PDÖ uygulamasında yer alan öğrenciler çevrimiçi öğrenmeye eğilimleri olmadığı için istenen düzeyde bir tutuma sahip olmadıkları, ancak PDÖ'nin sunduğu etkileşime dayalı çevrimiçi atmosfere ilişkin istenilen seviyede tutum gösterdikleri belirlenmiştir (Tseng, Chiang & Hsu, 2008). Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen PDÖ uygulamalarında öğrencilerin PDÖ uygulamasına ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum gösterdikleri, problem tabanlı öğrenme stratejisine temel alınarak diğer derslerinde içeriğinin düzenlenmesini ve günlük hayattan problemlere yer verilmesini talep ettikleri görülmüştür (Tsai & Tang, 2017).

Ulusal alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeyi kendi kendine öğrenmeyi sağlaması, başarıyı ve motivasyonu artırması, pratik olması, tekrar etmeyi

imkân sağlaması, eğlenceli oluşu gibi avantajları olduğunu ifade ederken, internet sorunu, ödevlerin yetişmemesi ve etkileşim azlığını da dezavantaj olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Akgündüz & Akınoğlu, 2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarıyla ilgili yapılan çalışmalarda ise harmanlanmış öğrenmeyi farklı yöntem, fikir üretme, planlı çalışma, araştırmaya teşvik etme, öğrenciler arası iletişim, işbirlikli ve yenilikçi öğrenim sağlaması açısından tercih ettikleri, yüz yüze öğrenmeyi de internet olmaması ve bilgisayar becerilerinin yetersizliği gibi tercih ettiklerini söylemişlerdir (Yılmaz, 2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin alan eğitimi derslerinde katıldıkları harmanlanmış öğrenme ortamlarına yönelik eğitim derslerinde uygulanabilir, etkin katılım, kayıtlı olması, görsellik ve okul dışı öğrenme sağlaması açısından avantajlı gördükleri, kalabalık olması, duyguları iletememe, internetin ve bilgisayarın olmaması ve bilgisayar becerilerinin sınırlayıcı yönleri olduğunu belirtmişlerdir (Sungur Alhan, 2020). Çevrimiçi probleme dayalı gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencilerin motivasyonlarının arttığı, etkili iletişim kurdukları, akran değerlendirmesinden memnun kaldıkları (Şendağ, 2008), problem çözme becerilerinin arttığı, grup çalışması yaptıkları, eleştirel düşünme becerilerinin ve özgüvenlerinin geliştiği (Vekli & Çimer, 2017), görsel olarak etkili sunumların olduğu, mekândan ve zamandan bağımsız olduğunu belirtmişler ve yüz yüze eğitimin parçası olarak tüm derslere uygulanmasını önermişlerdir (Tozcu & Gülen, 2021). Harmanlanmış ortamlarda probleme dayalı eğitime katılan lisans öğrencilerinin eğitimi değerlendirme, öğrenci takibi, rahatça soru sorma, bilgi paylaşımı ve öğretici olması açısından olumlu görüş bildirirken, internet erişimi, tartışma ortamı eksikliği, not kaygısı, geri bildirim eksikliği gibi dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir (Tosun & Taşkesenligil, 2011).

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde probleme dayalı harmanlanmış öğrenmeye yönelik çalışmaların daha çok bilgisayar ve teknolojileri bölümündeki öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği ve fen alanında ise yapılan çalışmaların daha çok eğitim bilimleri derslerinde kullanıldığı görülmüştür (Kahraman & Kaya, 2021). Bu nedenle daha önceki çalışmaların sonuçları dikkate alınarak probleme dayalı harmanlanmış öğrenmenin fen eğitimi laboratuvar uygulamaları gibi alana özgü uygulamaları derslerde kullanılmasının ve öğrencilerin bu öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı pandemi nedeniyle ilk sekiz hafta yüzyüze ve son sekiz hafta uzaktan eğitim olarak devam eden probleme dayalı olarak işlenen fen laboratuvar uygulamaları dersine yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Çalışmaya ilişkin araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

Probleme dayalı olarak uzaktan ve yüz yüze eğitim olarak harmanlanmış fen laboratuvar uygulamaları dersine katılan öğrencilere göre,

1. Uzaktan ve yüz yüze eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
2. Uzaktan ve yüz yüze eğitimde grup çalışmasının avantaj ve dezavantajları nelerdir?
3. Ders içeriğinin (senaryo) olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. Uzaktan ve yüz yüze eğitimdeki etkinliklerin katkısına (günlük yaşam-fen eğitimi açısından) yönelik görüşleri nelerdir?
5. Uzaktan ve yüz yüze eğitimin uygulanmasına yönelik önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Temel nitel araştırma bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettikleri üzerine yoğunlaşır (Merriam, 2013, s. 22). Temel nitel araştırmada, araştırmacılar sürece odaklanıp, süreci anlamaya çalışırlar (Merriam, 2013). Bu çalışmada probleme dayalı uzaktan ve yüz yüze harmanlanmış öğrenme olarak hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin deneyimleri temel alınmış ve katılımcı öğrencilerin deneyimlerinin görüşlerini nasıl etkilediği kişilerin gözünden nitel bir yaklaşımla incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Ege Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören fen lab uygulamaları dersini alan

42 üçüncü sınıf öğrencisi arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş altı öğrenci oluşturmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2014). Öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin fen lab uygulamaları dersinden ders başarı notu olarak aldıkları ara sınav ve final notlarından elde edilen ders başarı puanlara göre sıralandığında en yüksek puan alan iki öğrenci, orta sıradaki iki öğrenci ve en düşük puan alan iki öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gül ve Hatice kod isimli öğrenciler düşük puanları olan, Yaren ve Gülcan kod isimli öğrenciler orta düzeyde puanları olan, Gizem ve Nida kod isimli öğrenciler ise yüksek puanlara sahip olan öğrencilerdir. Katılımcılar harmanlanmış öğrenmeye dayalı fen laboratuvar dersinin 14 haftalık uygulama sürecinin tamamına katılan öğrenciler arasından seçilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve iki Fen eğitimi alanında bilim uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanları tarafından alınan görüşlere göre görüşme sorular kısaltılmış ve yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir. Görüşme soruları alan yazında bu alanda yapılan çalışmalar incelenerek hazırlanmıştır. Görüşme formunun pilot çalışması olarak dördüncü sınıf bir öğrenci ile görüşme yapılarak soruların öğrenci tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı ve çalışmanın amacına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Görüşme soruları ek olarak çalışmanın ekler bölümünde verilmiştir.

Bu çalışmada katılımcı öğrenciler ile yüz yüze ve uzaktan eğitimler kapsamında probleme dayalı senaryo temelli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu senaryolar araştırmacılar tarafından mevcut fen bilimleri öğretim programındaki konu ve kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yüz yüze eğitim uygulamalarında öğrencilere laboratuvar dersine ilişkin teorik bilgiler ve örnek uygulamalar gerçekleştirilirken, uygulama temelli derslerde ve uzaktan eğitim kapsamında öğrenciler probleme dayalı örnek senaryolar verilerek kendilerinin deney tasarımları ve bunu sınıfa çevrimiçi olarak sunmaları ve raporlaştırmaları istenmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen senaryo temelli uygulamalarda öğrenciler 4 veya 5 kişilik çalışma grupları oluşturarak gruplar halinde işbirliği içinde çalışmışlardır. Senaryolar hazırlanırken daha çok fen konularına yönelik öğrencilerin deneyler tasarımlarına ve akıl yürütmelerine yönelik senaryolar verilmiştir. Örnek senaryolardan birinde bir öğrencinin evinde eski bozulmuş madeni para ve anahtar bulduğundan bahsedilerek öğrencinin bu madeni para ve anahtarı eski haline getirmek için neler yapabileceğine yönelik deneyler tasarlaması istenmiştir. Öğrencilere yukarıda bahsedildiği gibi her hafta farklı senaryolar vererek deneyler tasarımları, çıkarım yapmaları, bilimsel süreç becerilerini bu deney tasarımları esnasında geliştirmelerine olanak vermeye çalışılmıştır. Öğrenciler açık uçlu senaryolardan akıl yürüterek deney tasarlamakta ve kendi deney malzemelerini kendileri araştırarak bulmaktadır. Bu sayede hem deney tasarımı hem de araştırma yapma fırsatı yakalamaktadırlar.

Uzaktan eğitim sürecinde ise öğrenciler grup olarak değil bireysel olarak deneylerini bilimsel süreç becerilerini dikkate alarak tasarladılar. Evlerinde yaptıkları deneylerin videosunu kaydederek bunu uzaktan eğitim dersi sürecinde arkadaşlarıyla paylaşarak sınıf içi tartışmalarda değerlendirilmesini sağlamışlardır. Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde laboratuvar malzemelerine erişimleri olmadığı için yaratıcılıklarını kullanarak alternatif malzemeler ile evlerinde bu deneyleri yapmışlardır. Bu sayede sadece laboratuvar malzemeleriyle değil bu malzemeler dışındaki malzemelerle deney yapma ve ders işleme deneyimini yaşamışlardır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Görüşmeler 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde, katılımcılar ile belirlenen gün ve saatlerde uzaktan eğitim portalı yardımıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılar ile yapılan görüşmeler kendilerinin de izni alınarak video kaydı olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci iki hafta sürmüştür. Bu görüşmeler ortalama olarak 15 ile 20 dakika arası sürmüştür. Daha sonra görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir.

Nitel verileri için öğrencilerden görüşme formu yardımıyla toplanan veriler sesli olarak kayıt edilmiştir. Sesli olarak toplanan görüşme verileri transkripsiyon yapılarak yazılı hale getirilmiştir.

Analizden yapılmadan önce veriler incelenerek ilgili ve ilişki olanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu belirlenen verilerden temalar ve kodlar belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz çalışmalarında araştırma soruları temalar olarak seçilebilir ve öğrencilerin söylemlerinden çıkan kodlarda bu temalar altında toplanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle öğrencilere sorulan uzaktan ve yüz yüze eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, grup çalışmasının avantajları ve dezavantajları, ders içeriğinin olumlu ve olumsuz yönleri, etkinliklerin katkısına yönelik görüşleri ve önerileri temalar olarak seçilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde katılımcıların söylemleri olduğu gibi bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamındaki söylemler araştırma soruları temel alınarak oluşturulan temalar altında anlamlı sözcükler ve yapılar olarak kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların söylemlerinin ilgili oldukları kodlara yönelik kanıt sağlaması için ilgili tablolarda hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri yorumlanmış ve sistematik hale getirilmiş şekilde okuyucuya sunabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Katılımcılardan toplanan verilere dayalı bulgular, açık ve anlaşılır bir şekilde betimlenerek sistematik bir yapıda alanda yapılan çalışmalar ile karşılaştırılarak aktarılmıştır. Çalışmada katılımcıların isimleri ve unvanları yerine rumuz isimler verilmiştir. Ayrıca öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerden ortaya çıkan kodlar var ise “+” işareti konularak işaretlenmiştir. Her öğrencinin her koda ilişkin veya temaya ilişkin bir söylemi olmadığı için bazı öğrencilerin bazı kod ve temaları boş bırakılmıştır. Her araştırma sorusu bir temayı temsil ederken bu temalara ait kodlar tablolarda belirtilmiştir.

Görüşme sorularının iç geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Alan uzmanlarından gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen yazılı verileri dikkate alarak cevapların soruların istenen cevaplarını yansıtmadığını, açık anlaşılır olup olmadığını, incelenen konuyu kapsayıp kapsamadığını ve istenen bilgileri sağlayıp sağlamadığını incelemeleri talep edilmiştir. Yapılan pilot görüşmeler sonucunda yeterince açık ve anlaşılır olmayan sorular sadeleştirilerek ve kısaltılarak değiştirilmiştir. Çalışmanın amacına hizmet etmeyen sorular çıkarılmıştır. Örneğin, beşinci görüşme sorusunda “etkinlikler” yerine “senaryolar” kelimesi, sekizinci görüşme sorusunda “eğitime bakış açısı” yerine “fen eğitimine bakış açısı” yedinci soruda “olumlu ve olumsuz katkıları” yerine “size kattıkları” ifadeleri düzeltilen ifadelerdir. Geçerliği ve güvenilirliği sağlanan görüşme soruları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresince katılımcıların rahat olmaları, doğru ve dürüst cevaplar vermeleri için günlük konuşma dili ile ekte verilen sorular ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın iç geçerliği için bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla bir araştırmacı ile farklı bir alan uzmanı tarafından dört hafta aryla gerçekleştirilen kodlamalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) “Güvenilirlik= ((Görüş Birliği):(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı))x 100” önerdiği formülle çalışmanın güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Çalışmada kodlayıcılar arasında, 13 kod üzerinde görüş ayrılığı olmuştur. Güvenilirlik için hesaplama şu şekilde yapılmıştır: [Güvenilirlik= ((95):(95+13))x100; Güvenilirlik= %88]. Nitel çalışmalarda, kodlayıcılar arasındaki uyumun en az %85 olması ile arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014, s.79).

## **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu, 09.07.2020 tarihli 84982664-604.01.02 sayı numarası ile sayılı belge alınmıştır.

## **BULGULAR**

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerini toplamak için “Yüz yüze ve çevrimiçi olarak aldığımız uygulama sürecinizi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?” ve “Sizin için bu iki sürecin olumlu ve olumsuz yönlerini ayrı ayrı değerlendirdiğinizde neler söylersiniz?” soruları sorulmuştur. Öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitime yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin söylemleri sınıflandırıldığında aşağıda örnek söylemler ve bu söylemlere ait sıklıklar Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Uzaktan eğitime ilişkin öğrenci görüşleri*

	Kodlar	Gizem	Gülcan	Hatice	Nida	Yaren	Gül
Olumlu yönleri	Tekrar izleyebilme	+	+	+			
	Aktif-verimli	+					
	Yaparak yaşayarak öğrenme	+	+				
	Günlük malzemelerle deney yapma				+	+	
	Bireysel sorumluluk		+	+			
	Çevrimiçi ders deneyimi			+			
Olumsuz yönleri	İnternet sorunu		+	+			+
	İletişim eksikliği						+
	Deney yapamama						+
	Konsantrasyon eksikliği						+

Tablo 1 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerin uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak derslerin tekrar izlenebilmesi, aktif ve verimli olması, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması, günlük yaşam malzemeleriyle deney yapma fırsatı sağlaması, bireysel sorumluluk artırması ve çevrimiçi ders deneyimi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Gizem isimli öğrenci tekrar izleyebilme ile ilgili “Yüz yüze eğitimde dezavantaj olarak girdiğimiz dersleri tekrardan geri dönüp izleyemiyoruz. Mesela dikkatimiz dağıldığında kafamız oradan gidebiliyor. Ama uzaktan eğitimde konuyu kaçırsak bile tekrardan izleme şansımız oluyor. Ders videolarını daha sonra izleyebiliyoruz.” ifadesini kullanmıştır. Derslerin aktif ve verimli geçmesiyle ilgili olarak Gizem isimli öğrenci “Bence genel olarak verimliydi. Uzaktan eğitim olarak olsa da deneyler yaparak aktif bir ders işlemiş olduk. Diğer bazı derslere nazaran daha verimliydi. Çünkü derste biz aktiftik. Ders anlatımı olsun, deneyler olsun, bu süreçte aktif rol oynadığımız için verimli geçtiğini düşünüyorum.” ifadesini kullanmıştır. Yaparak yaşayarak öğrenmeye ilişkin Gülcan isimli öğrenci “Senaryolara göre deney yaptık. Biz evde kendimiz yaptığımız için evde bireysel olarak yaparak yaşayarak öğrenmemize katkısı çok oldu.” ifadesiyle görüşünü açıklamıştır. Yaren isimli öğrenci günlük yaşamda kullandıkları malzemeler ile yaptıkları deneylere ilişkin “Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimde aynı tarzda senaryolarla dersi işledik. Ama fark olarak uzaktan eğitimde daha çok evde olan malzemeler ile deneylerimizi gerçekleştirdik. Dönem başındaki ilk derslerimizde daha çok laboratuvarında olan malzemeler ile deneyler yaptık. Bu bir yandan evde yaptığımız deneyler daha iyi oldu. Mesela lahana deneyi yapmıştık. O deneyi daha önceki derslerimizde yaparken önce evde hazırlayarak okula götürmüştük. Lahana suyu malzemeleri okula götürürken daha çok zorlanıyorduk. Bu gibi evde malzemesi olan deneyleri evde yapmamız bence daha avantajlı oldu. Bu süreçteki fen lab dersi güzel geçti benim için.” olarak görüşünü belirtmiştir. Bireysel sorumluluk almayla ilgili olarak Gülcan isimli öğrenci “Okulda olsak aslında biz laboratuvarında başka malzemeleri ararken arkadaşlarımız deneyin bir kısmında başlamış oluyordu. Evde böyle bir şey olmuyor. Her şeyi kendimiz bireysel olarak yapıyorduk. Bu açıdan güzel oldu. Bireysel olarak kendimiz yapmış olduk. Daha iyi öğrenmemi sağladı.” ifadesini kullanmıştır. Çevrimiçi ders deneyimi yaşamının katkısına yönelik Hatice isimli öğrenci “Online ders olarak da aslında dediğim gibi güzel yanları var. Zorlu aşamalarda mesela ben nasıl öğretmenin karşısında kameranın karşısında nasıl ders anlatacağımı öğrenmiş oldum. Online ders deneyimi yaşamam açısından katkısı oldu.” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz yönleri olarak internet sorunu yaşadıkları, iletişim eksikliği, konsantrasyon eksikliği yaşadıkları öğrenciler ile yapılan görüşmelerde belirlenmiştir. İnternet sorunu yaşayan Gülcan isimli öğrenci görüşünü “Öncelikle dezavantajları başlamam gerekirse internet açısından biraz sıkıntıları olan arkadaşlarımda oldu. Benimde oldu. İnternetimde sıkıntı olduğunda derslere katılamadım.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden Gül isimli öğrenci iletişim eksikliği için “Yüz yüze değil diğer derslerde benim için çok daha iyiydi. Çünkü uzak kalınca iletişimde de bir kopukluk oldu gibi. İletişim biraz geç sağlanıyordu. Whatsappdan olsun diğer online araçlar olsun.”, konsantrasyon eksikliği için “Ama buradaki online ortamda iletişimden de kaynaklı hepsinden kaynaklı pek adapte olamadım. Benim açımdan bakıldığında uyum sağlayamadım. Sanki bir tatil modundaydım. Bazı ödevleri biraz zoraki olarak yaptım gibi oldu.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 2.

*Yüz yüze eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz öğrenci görüşleri*

	Kodlar	Gizem	Gülcan	Hatice	Nida	Yaren	Gül
Olumlu yönleri	İletişim	+		+		+	
	Sosyalleşme	+					
	Grup çalışması		+				
Olumsuz yönleri	İş bölümü eksikliği	+		+			
	Görev dağılımı				+		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yüz yüze eğitime ilişkin olumlu yönleri olarak iletişimin kolay olması, sosyalleşmeyi sağlaması, grup çalışmasına uygun olması ve canlı katılım olması olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Yaren isimli öğrenci iletişimin kolay olmasıyla ilgili “*Öncelikle günlük hayattan problemlerden yola çıkarak deneyler yapmamız çok iyiydi. Uzaktan eğitimde de grup olarak sürekli iletişim halindeydik. Ama okuldaki yüz yüze eğitimdeki gibi değildi. Her zaman bu süreçte yanımızdaydınız. Okuldayken bir sorumuz olduğunda size sorabiliyorduk. Okulda olmak o yüzden daha avantajlıydı.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerden Gizem isimli öğrenci sosyalleşmenin sağlanmasına yönelik “*Yüz yüze eğitim sosyalleştirmemizi için. Bu durum asosyal insanlar için daha iyi ve olumlu olabilir. Yaptığım ödevlerde sunumlarda olsun onlar için daha iyi olabilir. Ama ben kendi adıma daha çok sunum yaparken farklılıklar katmayı sevdiğim için ve bu farklılıkları sunum esnasında uzaktan eğitim sürecinde yansıtamadığım için sıkıntı çektiğimi düşünüyorum.*” ifadesini kullanmıştır. Grup çalışmasına yönelik Gülcan isimli öğrenci “*Yüz yüze kısım da tanıdığımız bildiğimiz arkadaşlarımız olduğu için birbirimizin açığını eksikliğini gideriyorduk. İşimiz olduğunda daha sonra da grup çalışmasına katılabiliyorduk. Arkadaşlarımızdan eksikimizi öğrenip tamamlayabiliyorduk. Grup çalışmalarını arkadaşlarımızla toplanarak genelde birlikte yapıyorduk. Daha önceden grup olarak kararlaştırıyorduk labda hangi malzemeleri buluruz ona göre deney yaparız diye planlıyorduk. Sonra bulup hep birlikte yapmaya çalışıyorduk.*” ifadesini kullanmıştır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde yüz yüze eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin Gizem, Hatice ve Nida isimli öğrencilerin grup çalışmalarındaki iş bölümü eksikliğinden ve malzemeleri bulma konusunda görev dağılımı yaparken sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İş bölümü eksikliği için Gizem isimli öğrenci “*Yüz yüze eğitimde etkinliklerde genellikle grup çalışması yaptık. Bu grup çalışmalarında genelde herkes başına buyruk davranabiliyordu. Ya da bir kısım tamamen anlayabiliyorken bir kısım tamamen anlayamayabiliyordu.*” ifadesini kullanmıştır. Görev dağılımı için Nida isimli öğrenci “*Yüz yüze eğitimde malzeme konusunda sıkıntı yaşıyorduk. Hangimiz hangi malzemeyi getireceğimize karar veremiyorduk. Bazı grup üyeleri yurttan kalırken bazılarımızı evde kalıyoruz. Malzeme bulma konusunda sıkıntılarımız oluyordu. Ama bu şekilde senaryolarda günlük yaşama dönük olduğu için evde olan malzemelerle herkes bir şekilde yaptı.*” ifadesini kullanmıştır.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin grup çalışmasının avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerini toplamak için “*Uygulama sürecinin yüz yüze ve uzaktan gerçekleşen kısımlarındaki grup çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” soruları sorulmuştur. Öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitimde grup çalışmalarına yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin söylemleri sınıflandırıldığında aşağıda örnek söylemler ve bu söylemlere ait sıklıklar Tablo 3 ve Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 3.

*Uzaktan eğitimde grup çalışmasına yönelik öğrenci görüşleri*

	Kodlar	Gizem	Gülcan	Hatice	Nida	Yaren	Gül
Avantajları	Görev dağılımı				+		
	İletişim kolaylığı	+			+		
	Özgün deneyler yapma		+				+
	Grup çalışması deneyimi	+					
	Bireysel çalışma				+		
Dezavantajları	İnternet sıkıntısı		+		+		

Malzeme eksikliği	+		+
Sorumluluk artışı	+	+	
Deney yapma zorluğu	+		

Tablo 4’te incelendiğinde öğrenciler uzaktan eğitimdeki grup çalışmalarına ilişkin avantaj olarak görev dağılımı olması, iletişim kolaylığı sağlaması, özgün deneyler yapma fırsatı vermesi, uzaktan eğitimde grup çalışması deneyimi sağlaması ve bireysel çalışma seçeneği sunması olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerden Nida isimli öğrenci görev dağılımı için “*Genel olarak uzaktan eğitimde grup ödevleri gerçekten faydalı oluyor. İş bölümü yaptığımızda grup üyelerinin farklı alanlarda yetenekleri oluyor. Bu sayede herkes kendi yeteneğine göre parçaları bir şekilde tamamlıyor.*” ifadesini kullanmıştır. İletişim kolaylığına yönelik Gizem isimli öğrenci “*Yüz yüze eğitimde birlikte bir araya gelmememiz zor oluyordu. Grup ödevi yaptığımızda nedense toplanamıyorduk. Uzaktan eğitimde iletişim kurmak daha kolay olduğu için daha avantajlıydı.*” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Özgün deneyler yapmaya yönelik Gülcan isimli öğrenci “*Deneyleri uzaktan eğitimde daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Tek başıma araştırdım. Dışarıda çıkamadığımız için bazı malzemeler yoktu. Bunu nasıl daha özgün olarak yapabilirim ve farklı malzemelerle nasıl yapabilirim diye düşündüm. Raporu tek başıma neler yapabilirim neler ekleyebilirim diye düşündüğüm için benim için iyi oldu.*” ifadesini kullanmıştır. Gizem isimli öğrenci grup çalışmasına yönelik “*Uzaktan eğitimde avantajları grupla çalışmayı öğreniyoruz. Hem de çocuklara grupla çalışması nasıl yapılır onu aktarabilmeyi öğreniyoruz. Dezavantajları olarak aslında arkadaşlarımızla anlaşılamadığımız durumlar olduğunda sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Ama bu kişisel bir sorun olduğu için grup çalışmasının avantajlarının daha fazla olduğunu düşünüyorum.*” ifadesini kullanmıştır. Nida isimli öğrenci bireysel çalışmaya yönelik “*Bana kalırsa bireysel olması daha iyi oldu. Çünkü kendin araştırıyorsun malzemeleri buluyorsun. Belirli bir fikri kendin üretiyorsun. Onu uyguluyorsun. Bu yüzden benim için daha iyi oldu.*” ifadesi ile görüşünü belirtmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitimde grup çalışmasının dezavantajlarına yönelik öğrenci görüşlerinin internet sıkıntısı, malzeme eksikliği, aşırı sorumluluk artışı ve deney yapmanın zor olması olduğu belirlenmiştir. Gülcan isimli öğrenci internet sıkıntısına yönelik “*İnternet bağlantım yoktu. Başka türlü sorun yaşamadım. Ben açıkçası internet yüzünden sorun yaşadım başka sorun yaşamadım.*” ifadesini kullanmıştır. Malzeme eksikliğine yönelik Gül isimli öğrenci “*Mesela zorlandığım zaman oluyordu ya da evde malzeme olmuyordu. Ben köyde yaşıyorum. Çok malzeme bulamıyordum. Okuldayken tabi malzeme fazla ve gidip alabiliyoruz.*” ifadesini kullanmıştır. Sorumluluk artışına ilişkin Nida isimli öğrenci “*Normal sürece göre de grup üyeleri arasında yüz yüze eğitime göre daha çok sorumluluk arttı. Özellikle bireysel olarak grup ödevlerini yapmaya başladığımız için aşırı sorumluluk artışı oldu.*” ifadesini kullanmıştır. Hatice isimli öğrenci deney yapma zorluğuna yönelik “*Karmaşık ve çok malzeme gerektiren deneyleri evde yok yapamıyoruz. Sonuçta elimizde gerekli malzemeler olmuyor ya da ortam müsait olmuyor. Evde her şeyi yapamıyorduk.*” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 4.

*Yüz yüze eğitimde grup çalışmasının avantajlarına ve dezavantajlarına yönelik öğrenci görüşleri*

	Kodlar	Gizem	Gülcan	Hatice	Nida	Yaren	Gül
Avantajları	Etkileşimli			+			
	Deney malzemesi çokluğu			+			
	Deney yapmak daha kolay			+			
	Ortak fikir						+
	İşbirlikli çalışma					+	
Dezavantajları	İletişim kopukluğu	+					
	Fikir ayrılığı						+

Tablo 4 incelendiğinde yüz yüze eğitimin avantajları olarak öğrenciler etkileşimli olması, deney malzemesinin çok olması, deney yapmanın kolay olması, ortak fikir almanın kolaylığı ve işbirlikli çalışmanın olduğu açıklanmıştır. Etkileşimli olmasıyla ilgili Hatice isimli öğrenci “*Yüz yüze eğitimde grup ödevlerini sınıftaki arkadaşlarımla birlikte yapmak benim için daha iyi oldu. Kendi arkadaşlarımla grup oldum. Bu nedenle etkileşimli grup çalışması yapmamız çok iyi oldu.*” ifadesini kullanmıştır. Deney



malzemesinin yüz yüze eğitimde daha çok olmasıyla ilgili Hatice isimli öğrenci “Yüz yüze eğitimde daha çok malzemeye ihtiyacımız vardı ve elimizde vardı. Uzaktan eğitimde elimizde ne kadar malzeme varsa onlarla bir şey yapmaya çalışıyoruz. Ama diğer türlü laboratuvarında daha çok malzememiz vardı.” ifadesi kullanılmıştır. Deney yapmanın kolaylığına yönelik Hatice isimli öğrenci “Yüz yüze eğitimde deney yapmamız daha kolaydı. Bilmediğimiz konular oluyordu. Miknatısların farklı farklı olduğunu ya da manyetik alanlarla ilgili başka özellikleri öğreniyorduk ya da deney yapma olanağımız oluyordu.” ifadesini kullanmıştır. Yüz yüze eğitimde ortak fikir almanın kolaylığıyla ilgili Gül isimli öğrenci “Biz okulda deneyleri grupça yaptığımızda bizim grubumuzda ortak fikir alma alışkanlığı vardı. Mesela belli başlı insanların fikirleri vardı. Biz o fikirlerin üzerinde gidiyorduk. Kendi fikrimiz ya da bazen direk benim fikrimde uygulanabiliyordu. Diğer grup üyelerinin fikirleri de geri planda kalabiliyordu. Bu durum ortak fikir almamızda sorun olmuyordu. Grup çalışmasında okuldayken ortak fikir veriyorduk.” ifadesi kullanmıştır. Öğrencilerden Yaren isimli öğrenci işbirliği içinde çalışma ile ilgili olarak “Grup arkadaşlarımız normalde de bizim kendi yakın olduğumuz arkadaşlarımız olduğu için sürekli birbirimizle iletişim halindeydik. Grup arkadaşlarımızla birlikte grup çalışmalarına katılıyorduk. Grup çalışması işbirlikçi çalışmamız için iyiydi.” ifadesini kullanmıştır.

Ayrıca öğrenciler yüz yüze eğitimdeki gerçekleştirdikleri grup çalışmalarında iletişim kopukluğu ve fikir ayrılıkları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İletişim kopukluğuna ilişkin Gizem isimli öğrenci “Yüz yüze eğitimde bazen iletişim kopukluğu yaşayabiliyorduk. Bu durum birbirimizi tamamen dinlemememiz veya tamamen kendimizi ifade edemememizden kaynaklanıyordu. Onun dışında hepimiz konuya önceden hazırlanıp geldiğimiz için konu hakkında zorluk yaşamıyorduk. Sadece deneyleri seçerken iletişim kopukluğu yaşadığımız için sıkıntılar yaşıyorduk.” ifadesini kullanmıştır. Fikir ayrılığına ilişkin Gül isimli öğrenci “Yüz yüze eğitimde bazen bulamadığımız senaryolarda nasıl deney yapılır nasıl bir rapor yazalım konusunda fikir ayrılı oluyordu. Çatışma olabiliyordu rapor yazarken. Emin miyiz? Bunu böyle doğru ölçtük mü? gibi bir bakalım bir daha bir daha araştıralım. Fikir ayrılığından dolayı çok uzun sürebiliyordu bazen.” ifadesini kullanmıştır.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin uygulama olarak verilen eğitimin içeriğine yönelik görüşlerini toplamak için “Uygulama sürecindeki senaryolar nasıldı?” ve “Bu senaryolara yönelik etkinlik geliştirirken nelere dikkat ettiniz? Nasıl bir yol izlediniz?” soruları sorulmuştur. Öğrencilerin uygulama olarak verilen eğitimin içeriğine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin söylemleri sınıflandırıldığında aşağıda örnek söylemler ve bu söylemlere ait sıklıklar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

*İçerik (senaryo) değerlendirmeye yönelik olumlu ve olumsuz görüşler*

	Kodlar	Gizem	Gülcan	Hatice	Nida	Yaren	Gül
Olumlu görüşler	Kaynak açısından zengin	+	+		+		+
	Deney tasarlama	+		+	+		+
	Senaryolar günlük hayattan	+			+		
	Senaryolar açık ve anlaşılır				+	+	
	Alternatif malzeme kullanımı			+			
	STEM eğitimini öğrenme	+					
Olumsuz görüşler	Yaratıcılığa dayalı				+		
	Malzeme eksikliği	+					
	Kaynaklara ulaşmama			+			

Tablo 5’de öğrencilerin içeriğe yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde öğrencilerin içeriği kaynak açısından zengin olması, deney tasarlamaya uygun olması, senaryoların günlük hayattan, açık ve anlaşılır olması, alternatif malzeme kullanımını uygun olması, STEM eğitimini öğrenme fırsatı sağlaması ve yaratıcılığa dayalı olarak gördükleri belirlenmiştir. İçeriğin kaynak açısından zengin olmasına yönelik Gizem isimli öğrenci “Çok büyük bir kaynak sıkıntısı yaşamadım. Elimizde internet olduğu için bilgisayar olduğu için akademik makalelere kolaylıkla ulaşabiliyorduk. Onu dışında kaynak

açısından sorun yaşamadım.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. İçeriğin deney tasarlamaya uygun olmasıyla ilgili Hatice isimli öğrenci “Sizin verdiğiniz senaryoları ilk önce anlamaya çalıştım. Daha sonra nasıl yapabilirim ne yapabilirim diye araştırma yaptım. Bir de farklı şekillerde deneyler tasarlamaya çalıştım. Mesela diyelim paramız paslandı onu nasıl eski haline döndürebiliriz gibi kendim sorular türettim. Beş farklı yöntemle bunu yapmaya çalıştım. Mesela, sirkeli daha sonra limonlu su gibi farklı çözeltiler kullanarak bunları araştırdım. Neler daha iyi pasını giderir onu bulmaya çalıştım.” ifadesini kullanmıştır. Senaryoların günlük hayattan olmasıyla ilgili Nida isimli öğrenci “Bence senaryolar gayet iyiydi. Kurgu olarak da gayet başarılıydı. Mesela senaryolar genellikle bizim günlük yaşamımızda olan problemleri içeriyordu. O yüzden biz kolaylıkla yapabildik. Deneyler tasarladık. Hatta farklı fikirlerde çıkarttık ortaya. Bu yüzden bizim için güzeldi ve yararlıydı.” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerden Yaren isimli öğrenci senaryoların açık ve anlaşılır olmasıyla ilgili “Bence gayet açıklayıcıydı. Çünkü siz senaryoyu bize verdiğinizde ben hangi konu hakkında deney yapacağımı hangi konu üzerinde araştırma yapacağımı anlayabiliyordum. Mesela verdiğiniz senaryo asit ve bazla mı ilgili yoksa başka bir konu ile mi alakalı çok rahat anlayabiliyordum.” ifadesini kullanmıştır. Senaryolar için alternatif malzemeler kullanarak yapabilmelerine ilişkin Gülcan isimli öğrenci “Ekmek deneyinde mayalarla ilgili olan deneyde balonumuz yoktu. Evde onun yerine eldiven koyarak alternatif malzemeler kullandım. Maya deneyinde eldivenlerin şişmesini izledim. Çiçek deneyi yapmıştık. Evde çiçeğimiz yoktu o esnada siz demeden düşünmüştüm. Yapraklardan bulmaya çalışmıştım.” ifadesini kullanmıştır. STEM eğitimi hakkında bilgi sahibi olduklarına yönelik Gizem isimli öğrenci “STEM bazında en azından sınıf olarak bilgi sahibi olduğumuzu düşünüyorum. Senaryolarla yaptığımız eğitim ve çalışmalarla STEM eğitimi hakkında yeterince bilgi sahibi olduk.” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir. Yaratıcılığa ilişkin görüşünü Nida isimli öğrenci “İlk başta elimde hangi malzemeler var ona göre yola çıktım. Neler yapabilirim. İnternet kaynaklarından araştırdım. Kendi yaratıcılığımı kullandım. Hepsini birleştirdim. O şekilde hazırladım. Yaratıcılığımın etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü elimde belirli malzemeler var ve ben o malzemeler ile deney yapmaya çalışıyorum. Bu yüzden yaratıcılık ön plana çıktı. Mesela fotosentez ile ilgili bir deney vardı. O deneyde fotosentez ile alakalı ne yapabilirim diye düşündüm. Çünkü ev şartları çok fazla elverişli değildi. Evim çok güneş alan bir ev değil. Bu yüzden fotosentezde ışığın etkisini başka türlü nasıl ölçebileceğimi düşündüm. Sonra klasik yapılan deneyler dışında başka bir deney tasarladım. Şartlara uygun farklı bir deney tasarladım.” ifadesiyle belirtmiştir.

İçerik ile ilgili olumlu görüşler dışında bazı öğrencilerin deney malzemesi eksikliği yaşadıkları ve kaynaklara ulaşmada zorluk yaşadıkları yapılan görüşmelerde belirlenmiştir. Gizem isimli öğrenci malzeme eksikliğine yönelik “Deney malzemelerinde sıkıntı yaşadım. Alternatif deney malzemelerine yöneldiğim zamanlar oldu.” ifadesini kullanmıştır. Hatice isimli öğrenci kaynaklara ulaşmada yaşadığı zorlukla ilgili “İnternette ilgili problemler oluyor. Araştırma yapma alanımız daralmış oluyor. Kitaplarımız var sadece elimizde. Çoğu istediğimiz kitaplarımız elimizde olmuyor. Diğer türlü kütüphanemize gidiyorduk ve araştırma yapıyorduk. Bir de kütüphanemizin bize sunduğu akademik olarak farklı fırsatlar ve uzantılar vardı. Onlara girip bakıyorduk. Ama şu anda internete girdiğimiz zaman her kaynağa ulaşamıyoruz.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

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

Öğrencilerin etkinliklerin katkısına (günlük yaşam-fen eğitimi açısından) yönelik görüşlerini toplamak için “Uygulama sürecinin size kattıkları nelerdi? Günlük yaşamınıza etki eden unsurları nelerdi?” ve “Uygulama sürecin sizin fen eğitimine bakış açınızı değiştirdi mi? Nasıl?” soruları sorulmuştur. Öğrencilerin etkinliklerin katkısına (günlük yaşam-fen eğitimi açısından) yönelik görüşlerine ilişkin söylemleri sınıflandırıldığında aşağıda örnek söylemler ve bu söylemlere ait sıklıklar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Etkinliklerin katkısı (günlük yaşam-fen eğitimi açısından)*

Kodlar	Gizem	Gülcan	Hatice	Nida	Yaren	Gül
Günlük hayata kolay iliklendirme			+		+	+
Bireysel çalışma ve problem çözme						+
Deney tasarlama	+	+		+		
Yaratıcılık ve hayal gücü	+			+		

Pedagojik alan bilgisi		+	
Teknoloji entegrasyonu			+
Araştırma yapma	+		
Sosyallik			+
Fen okuryazarlığı			+

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin etkinliklerin katkısına yönelik öğrenilen bilgileri günlük hayatla kolay ilişkilendirilmesi, bireysel çalışma ve problem çözmeye yönlendirmesi, deney tasarlamayı geliştirmesi, yaratıcılık ve hayal gücü geliştirme, pedagojik alan bilgisi sağlaması, teknoloji entegrasyonu sağlaması, araştırma yapma yeteneğini geliştirmesi, sosyallik ve fen okuryazarlığını geliştirmesini etkinliklerin olumlu etkileri olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenilen bilgilerin günlük hayatla kolay ilişkilendirilmesine yönelik Hatice isimli öğrenci “*Günlük yaşam ile ilişkili olarak verdiğiniz senaryolarda bazı bilgileri araştırdığımda kendim ile ilişkilendirebildim. Mesela gümüş kolyemi nasıl beyazlatabileceğimi buldum. Ben kolyemi bulduğum bilgiler ile beyazlatmışım. Mermer deneyi vardı. O deneyde tuzlu suyla mermeri beyazlatmışım. Deney sayesinde kolyem bembeyaz oldu. Yani çok basit gibi görünen günlük hayattan bilgiler ile basit problemleri çözebilirim. Günlük yaşamda sıkça karşıma çıkan maddelerin asit-baz özelliklerini öğrendim.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerden Gül isimli öğrenci problem çözme ile ilgili olarak “*Kendi başıma problem çözmeye çalıştım ve yaptım. Uzaktan eğitimde dersler esnasında tüm hocalarımızdan ve arkadaşlarımızdan yardım alsak da yüz yüze eğitimdeki gibi olmuyor. En azından grup çalışmaları olmadığı için herkes kendi deneyini kendi problem çözme becerisine tasarlamak zorunda kaldı.*” ifadesini kullanmıştır. Deney tasarlamaya yönelik Gizem isimli öğrenci “*Ben ortaokuldayken ya da lisedeyken fen derslerinde çok fazla deney yapmıyorduk. Hangi derste ve konuda nasıl deney yapacağımı bilmiyordum. Konuları bilsem de çocuklara nasıl katacağımı, deneyleri nasıl yaptıracağımı tam olarak bilmiyordum. Ama bu dersten sonra günlük hayat problemi vererek çocuklara deney tasarlayabileceğimi ve onları da bir problemi çözebilmek için deney tasarlayabilecek konuma getirmeyi düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Etkinliklerin yaratıcılık ve hayal gücü geliştirmesine yönelik Gizem isimli öğrenci “*Yaratıcılığımızı olumlu etkiledi. Deneyler üzerine düşündüğümüz için yaratıcılığımız olumlu etkilendi. Günlük hayat problemini de kendimiz üretsek tamamen yaratıcılığımız gelişebilirdi. Grupla yaptığımız proje tamamen yaratıcılığımı gösterdiğimiz bir projeydi. Senaryolarla yaptığımız etkinlik ve deneylerde yaratıcılığımızı kullandık.*” ifadesini kullanmıştır. Pedagojik alan bilgisi geliştirmesine yönelik Hatice isimli öğrenci “*Aslında daha çok gayret göstermemiz gerekiyor ve her konuyu günlük hayattan örnek vererek öğrencilere açıklamamız gerekiyor. Çocuğun hiç bir şekilde kafasında soyut veya anlaşılmamış kalmaması gerekiyor. Zaten fen hep doğa ile ilgili konulardan oluşuyor. Basit makineler, sıvı basıncı gibi birçok konu günlük hayatla ilişkilidir. Bunları örnek vererek açıklamamız gerekiyor. Bu derse katılmadan önce fen derslerinde bu kadar kapsamlı olarak öğrencileri senaryolar ile derse katabileceğimi ya da farklı olarak ders anlatabileceğimi düşünmüyordum. Pedagojik alan bilgisi açısından öğrenmiş oldum.*” ifadesini kullanmıştır. Teknoloji entegrasyonuna yönelik Nida isimli öğrenci “*Benim meslek hayatımın ilerisi için yararlı oldu. Çünkü artık teknoloji farklı bir boyut kazanmaya başladı. Öğretmenlik mesleği teknoloji ile daha iç içe, STEM yaklaşımının da bunun içine girdiğini düşünüyorum. Bu açıdan faydalı olduğunu düşünüyorum. Birçok uygulama kullandık. Web2 araçlarını kullandık. Yeni deneyler tasarladık.*” ifadesini kullanmıştır. Araştırma yapmayı geliştirmesiyle ilgili olarak Gizem isimli öğrenci “*Akademik makaleler olsun bazı dergiler olsun onlardan yardım alarak daha çok bilgi edinebildiğimizi gördüm. Bu süreçte, sadece okul kütüphanesinden ve ders kitaplarından değil de onun dışında sürekli araştırarak da bilgiye kolay ulaşabildiğimi öğrendim.*” ifadesini kullanmıştır. Etkinliklerin sosyallığı artırıcı etkisine yönelik Nida isimli öğrenci “*Sosyallik açısından olabilir. Çünkü deneyleri birlikte online olarak hep birlikte arkadaşlarımızla online görüşmeler düzenleyerek yaptık. Derslerimizde online olduğu için sosyallik açısından avantajlıydı.*” ifadesini kullanmıştır. Etkinliklerin fen okuryazarlığını geliştirmesine yönelik Yaren isimli öğrenci “*Öncelikle fen derslerini gerçek hayatta da uygulayabilen fen okuryazarı bir birey olmamıza yardımcı oldu. Fen okuryazarlığımız arttı.*” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

## Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitime yönelik önerilerini toplamak için “Bu öğrenme deneyimini daha iyi hale getirmek için siz ne/neler yapabildiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitime yönelik önerilerine ilişkin söylemleri sınıflandırıldığında aşağıda örnek söylemler ve bu söylemlere ait sıklıklar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

### *Yüz yüze ve uzaktan eğitime yönelik öneriler*

	Kodlar	Gizem	Gülcan	Hatice	Nida	Yaren	Gül
Yüz yüze eğitim	Sosyalleşmeyi sağlaması	+					
	Günlük hayat temelli senaryo			+			
	Yaparak yaşayarak öğrenme	+					
Uzaktan eğitim	Yeterli	+		+	+		
	Günlük hayat temelli senaryo			+		+	
	Proje temelli				+		

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin bu öğrenme deneyimini daha iyi hale getirmek için yüz yüze eğitim uygulamaları için sosyalleşmeyi daha fazla sağlaması, günlük hayat temelli senaryo ve yüz yüze eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması yönlerinin etkili olduğu ve bu yönlerin geliştirilmesini önerdikleri görülmektedir. Gizem isimli öğrenci sosyalleşmenin artırılmasıyla ilgili olarak “*Yüz yüze olan eğitim daha farklıydı. Sosyalleşmek anlamında daha farklı. İnsanlarla göz teması dijital ortamda kurmak değil de karşılıklı kurabilmek daha da iletişimi kuvvetlendirdiğini ve daha iyi kendimizi ifade ettiğimizi düşünüyorum. Bu yönünün daha da geliştirilmesini öneririm.*” ifadesini kullanmıştır. Hatice isimli öğrenci etkinliklerin günlük hayat temelli olmasıyla ilgili olarak “*Senaryonuzda önce yüz yüze eğitimde olsun online eğitimde olsun verdiğiniz senaryolar için gerçekten çok teşekkür ederim. Çünkü dediğiniz gibi günlük hayattan ya da evdeki imkânlarla vermeye çalıştınız. Bu yüzden bu senaryoların diğer derslerde de olmasını isterim.*” ifadesini kullanmıştır. Yüz yüze eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yönelik Gül isimli öğrenci “*Ben yüz yüzeyi tercih ederdim. Çünkü öğrencilerle iletişime girmek onlara rol model olabilmek çok önemlidir. Yaşayarak yaparak öğrenmek çok daha iyi olur bence. Bu süreçte eğitimden ister istemez uzaklaşıyor. Çünkü sessiz bir ortam yok. Çocuklar adapte olamıyor. Evde bir rahatlık olabiliyor. Yüz yüze olduğunda bunlar hep düzenli bir şekilde olduğu için dersler de daha iyi olabilir. Bu yüzden yüz yüze ve yaparak yaşayarak eğitimi öneriyorum.*” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitimi yeterli gördükleri, sadece günlük hayat temelli senaryoların ve proje temelli etkinliklerin olmasını önerdikleri görülmektedir. Gizem isimli öğrenci uzaktan eğitimi yeterli görmesiyle ilgili olarak “*Bu ders kapsamında her şey olması gerektiği gibiydi. Bizim sahada aktif rol oynamamız bizim gelişmemiz açısından oldukça iyiydi. O yüzden ben olsam bende böyle bir ders yapardım. Öğrencilerime bende senaryolar göndererek aktif bir şekilde derse katılmalarını sağladım. O yüzden benim için oldukça iyiydi. Önerebileceğim artı bir şey yok.*” ifadesini kullanmıştır. Yaren isimli öğrenci günlük hayattan senaryolara yönelik “*Bence bu şekilde günlük hayat temelli senaryolara dayalı eğitim iyiydi. Senaryolara yönelik etkinlikler yaptık. Yaptığımız ürünler tartışıldı bu açıdan dersimiz iyiydi.*” ifadesini kullanmıştır. Etkinliklerin proje temelli olmasıyla ilgili olarak Nida isimli öğrenci “*Senaryolar gerçekten çok faydalıydı. Senaryolar çok ulaşılmaz malzemeleri içeren senaryolar olmadığı için herkes güzel ürünler ve deneyler ortaya çıkarttı. Uzaktan eğitim süreci açısından bizler bir sürü ürün hazırladık. Ders planı yaptık, farklı projeler geliştirdik ve sunduk. Aslında süreci en faydalı şekilde değerlendirdik. Projelerimizi farklı araçlardan da yardım alarak geliştirdik. Diğer arkadaşlarımıza da sunduk. Bence gayet faydalı oldu. Bu şekilde etkinliklerin geliştirilmesini öneririm.*” ifadesini kullanmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada pandemi nedeniyle ilk sekiz hafta yüzyüze ve son sekiz hafta uzaktan eğitim olarak devam eden probleme dayalı olarak işlenen fen laboratuvar uygulamalarına yönelik öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme ile belirlenmiştir. Bu görüşmeler sonunda öğrencilerin uzaktan ve yüz yüze PDÖ eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, PDÖ grup çalışmasının avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri, PDÖ uygulaması olarak verilen eğitimin içeriğinin olumlu ve olumsuz yönleri, PDÖ etkinliklerin katkısına yönelik görüşleri ve önerileri belirlenmiştir.

Öğrenciler iletişim, sosyalleşme, grup çalışması ve canlı katılım gibi yönlerden PDÖ yüz yüze eğitimi olumlu olarak görmektedir. Öğrenciler PDÖ yüz yüze eğitimi, iş bölümü eksikliği ve grup çalışmasının yetersizliğinden dolayı olumsuz olarak görmektedir. Öğrenciler PDÖ uzaktan eğitimi derslerin tekrar izlenebilmesi, zaman açısından aktif-verimli olması, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama, günlük yaşam malzemeleriyle deney yapma imkânı vermesi, bireysel sorumluluk ve çevrimiçi ders deneyimi sağlama açısından olumlu olarak görmektedir. Ayrıca, öğrenciler PDÖ uzaktan eğitimi internet sorunu, iletişim eksikliği, deney yapamama ve konsantrasyon eksikliği açısından olumsuz olarak görmektedir. Alan yazındaki çalışmalarda incelendiğinde mevcut çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Lisans düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirilen harmanlanmış PDÖ uygulamasında öğrenciler gerçek yaşam temelli problemlere dayalı olduğu için verilen PDÖ'yi motive edici bulurken, çevrimiçi uygulamalarda daha fazla bilişsel aktivitelere katıldıklarını, ödev ve sohbet etkinliklerin yararlı olduğunu, öğreticinin rehber rolü ve akran değerlendirmesi yönlerinden çevrimiçi uygulamayı daha avantajlı gördüklerini ifade etmişlerdir (Şendağ, 2008). Üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin katıldıkları web tabanlı probleme dayalı öğrenme dersine yönelik bireysel öğrenmeyi sağlama, özgüveni artırması, problem çözme becerisi kazandırması, araştırma yapmayı teşvik etmesi ve zamandan tasarruf sağlama açısından olumlu görüş bildirmişlerdir (Emlek & Aktürk, 2017). Düşük başarılı sınıflarda yapılan web tabanlı probleme dayalı öğrenmenin etkili bir öğretim ortamı sağladığı, ancak hem öz düzenleyici hem de probleme dayalı web tabanlı öğrenme ortamlarının arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Tsai & Shen, 2009). Çevrimiçi ve yüz yüze probleme dayalı öğrenme ortamlarına katılan öğrencilerin çevrimiçi ortamda daha başarılı oldukları, yer bağımsızlığı, ortak amaç için araştırma yapmak ve arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmasını belirtirken internet erişimi, teknolojik sıkıntılar ve grup içi görev paylaşımı olduğunu belirtmişlerdir (Gürsul, 2008). Allen ve Seaman (2010) yaptıkları bir çalışmada web tabanlı öğrenme ortamlarının yüz yüze öğrenme ortamlarına göre %20 daha fazla ilgi gördüğünü belirtmişlerdir. Bulun, Gülnar ve Güran (2004) da web tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin istedikleri zaman ve mekânda öğrenmelerini sağlama ve bağımsız öğrenmeyi sağlama nedeniyle ilgi çekici bulunduğunu belirtmişlerdir. Tekedere ve Mahiroğlu (2012) ilkyardım dersinin problem çözmeye dayalı bir öğrenme stratejisi kullanarak web üzerinden yürütülmesine olanak sağlamak için web tabanlı eğitim yazılımları geliştirmiştir. Problem çözmeye dayalı öğrenme uygulamalarında öğretim elemanlarına her zaman soru sorma ve eski üniteleri tekrar etme fırsatı bulamayan öğrencilerin önceden hazırlanmış web tabanlı probleme dayalı eğitim materyallerine sınırsız ve zamansız erişimlerini sağlanarak zamandan ve mekândan bağımsız bir eğitim anlayışı öğrenciler için daha yararlı olmuştur. Alan yazında gerçekleştirilen diğer bir çalışmada öğrencilerin laboratuvar dersinde katıldıkları harmanlanmış öğrenme ortamının öğrenmeleri açısından işlevsel, etkili ve pratik buldukları belirlenmiştir (Yılmaz, 2017). Hem alan yazındaki çalışmaların, hem de bu çalışmanın sonuçlarına göre harmanlanmış öğrenme ortamında gerçekleştirilen probleme dayalı laboratuvar dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim ortamlarının sağladığı avantajlardan dolayı öğrenciler tarafından etkili ve avantajlı görüldüğü söylenebilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin pandemi nedeniyle uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandıkları ve uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinin genellikle bu plansızlık ve sistemsiz sorunlardan olduğu görülmektedir. Ancak, bu olumsuzluklara rağmen öğrencilerin hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimin sağladığı avantajları kullanarak etkili ve verimli bir ders geçirdikleri ifade edilebilir.

PDÖ'de grup çalışmasının avantaj ve dezavantajlarına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimde PDÖ uygulamalarındaki grup çalışmalarına yönelik görev dağılımı, iletişim kolaylığı, özgün deneyler yapma, grup çalışmasını öğrenme, öğretme ve bireysel çalışma gibi olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde PDÖ uygulamalarındaki grup çalışmasına yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde internet sıkıntısı, malzeme eksikliği, sorumluluk artışı, iletişim kopukluğu ve deney yapma zorluğu yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin yüz yüze

eğitimdeki PDÖ uygulamalarındaki grup çalışmalarına yönelik etkileşimli olması, daha çok deney malzemesi olması, deney yapmanın daha kolay olması, ortak fikir ve işbirlikli çalışma sağlaması gibi olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yüz yüze eğitimde PDÖ uygulamalarındaki grup çalışmasına yönelik olumsuz görüşü olarak sadece fikir ayrılığı yaşadıkları görülmektedir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma sonuçları ile alan yazındaki çalışmaların sonuçlarının paralel olduğu görülmektedir. Web tabanlı probleme dayalı öğrenme uygulamaları sonucunda öğrenciler arasında ekran işbirliği ve değerlendirmesi sayesinde farklı bakış açılarının ve problem çözme becerilerinin geliştiği belirlenirken, düşük başarılı öğrencilerin ise araştırma ve problemlerin üstesinden gelme becerilerinin azaldığı belirlenmiştir (Chanlin & Chan, 2004). Ertmer ve diğerleri, (2009) ortaokul öğretmenleri gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin küçük grupları çalışmalarını yönetmede ve değerlendirmede en çok zorlandıklarını ve durum için göreve dayalı çoklu grup çalışmalarını ve öz değerlendirmeyi önerdiklerini belirlemiştir. Altunçekiç (2010) web destekli PDÖ ortamlarında öğretmen adaylarının araştırma yapmak ve problemi araştırmak için teknolojik araç gereçlerden etkili şekilde kullanmalarının hem isteklerini hem de başarılarını üst seviyeye ulaştırmada etkili olduğunu belirtmiştir. PDÖ uygulanan çalışmalarda grup çalışmalarına farklı görüşlerin ortaya çıkması ve tartışma ortamının katılımcıların eleştirilere açık olma, birbirinin fikrine saygı duyma, değerlendirme ve yorumlama yeteneğini geliştirmesi açısından yer verilmektedir (Özdemir & Yalın, 2007; Şenocak, 2005). Zorlu (2020) fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ile pandemi döneminde gerçekleştirdiği uzaktan eğitimde işbirlikli çalışmaya yönelik öğrencilerin görüşlerinin sosyalleşme, aktif olma, etkileşim sağlama, kalıcı öğrenmeyi sağlama, ders çalışmaya teşvik etme, öğrendiklerinin farkında olma, öğrenmeyi güdüleme ve ilgi çekme olduğunu bulmuştur. Web destekli PDÖ uygulamalarında öğretmen adaylarının grup çalışmaları sayesinde internet ve bilgisayar kullanma becerilerinin geliştiği ve uzaktan eğitim sayesinde kendi öğrenme hızlarında öğrenme şansı yakaladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Altunçekiç & Aksu, 2011). Günbatar ve Çavuş (2011) web tabanlı PDÖ ortamında grup çalışmasına katılan öğrencilerin grup üyeleri ile bilgi paylaşımı, düşündüklerini kabul ettirmekte ve sanal ortamdaki iletişimin yüz yüze ortamdaki iletişimin yerini tutmadığını belirtmişlerdir. Alan yazındaki çalışmalar ve bu çalışmanın bulguları ışığında öğrencilerin uzaktan PDÖ'nin alternatif iletişim araçlarını kullanma, görev dağılımı, grup çalışmasında bireysel görevler olarak çalışma ve uzaktan PDÖ'nin nasıl işbirliği içinde çalışacaklarına ilişkin deneyimleri ve becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu nedenle uzaktan PDÖ'nin grup çalışmalarının işbirliği içinde probleme dayalı olarak öğrencilerin araştırma yapabilecekleri çalışmaların faydalı olduğu ifade edilebilir.

Uzaktan PDÖ'nin öğrencilerin kendi sorumluluklarını alması ve kendi öğrenmesini takip etmesi onların farkındalıklarını arttırmış ve uzaktan eğitimin bu yönünün faydalı olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde web tabanlı probleme dayalı öğrenme uygulanan öğrencilerin kendi hızlarında ve kendi bireysel öğrenme stillerine göre öğrenme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir (Valaitis, Sword, Jones & Hodges, 2005). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada web tabanlı öğrenmenin geleneksel öğrenme uygulamalarına göre daha etkileşimli olduğu ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağladığı belirlenmiştir (Yazon, Mayer-Smith, & Redfield, 2002). Karadeniz Bayrak ve Bayram (2012) web tabanlı PDÖ uygulaması sonucunda öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varma ve kendi öğrenmelerini hem grup olarak hem de bireysel olarak takip etme becerilerinin ve akademik başarılarının arttığını ifade etmiştir. Bu çalışma bulguları ve alan yazındaki çalışmalar uzaktan PDÖ'nin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmalarına ve bu sorumluluğu daha fazla fark etmelerine sebep olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında, uzaktan PDÖ uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk bilincini ve kendi öğrenmelerini takip etmeleri açısından faydalı olduğu söylenebilir.

Uygulama olarak verilen eğitimin içeriğine yönelik öğrencilerin kaynak açısından zengin olması, deney tasarlama, senaryoların günlük hayattan olması, senaryoların açık ve anlaşılır olması, alternatif malzeme kullanımı ve yaratıcılığa dayalı olması açısından olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama olarak verilen eğitimin içeriğine yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde deney malzeme eksikliği ve kaynaklara ulaşım açısından olumsuz görüşleri olduğu görülmektedir. Alan yazındaki, bir çalışmada harmanlanmış öğrenmenin işbirliğine dayalı öğrenme için uygun olduğu, kaynaklara kolay erişim sağladığı ve bilgisayar teknolojilerini yönelik ilgilerini arttırdığı bulunmuştur (Graham, 2006). Hannafin ve Land (1997), probleme dayalı öğrenme ortamlarının öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirebileceğini ve aynı zamanda bu tür öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenmeyi desteklediğini düşünmektedir. Wilkie ve Burns (2003) aynı

görüşleri sürdürerek yapılandırmacı yaklaşımların öne çıkan yöntemlerinden biri olan probleme dayalı öğrenmenin öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya ve araştırmaya yönelttiğini ifade etmişlerdir. Özdemir ve Yalın (2007) ise web ortamında problem çözmeye dayalı öğrenmenin bireylerin eleştirel düşünme becerilerini daha kapsamlı kullanmalarını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Emlek ve Aktürk (2017) üniversite öğrencilerinin web temelli probleme dayalı öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ve onların motivasyonlarını, özgüvenlerini, sorumluluk alma isteklerini, problem çözme becerilerini, zamanı etkili kullanmalarını ve araştırma isteklerini arttırdığını sağladığını belirtmiştir. Ek olarak, fen bilimleri öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları materyallerin değişmesi, uygulamalı derslerde deney yapmak için malzeme bulamama ve kullanılan öğretim stratejilerinin değişmesinin onları olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Bu çalışma ve alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde uzaktan ve yüz yüze PDÖ'nin harmanlanmış olarak verildiği probleme dayalı uygulamalı derslerin içeriğine yönelik öğrencilerin günlük hayatla ilişkili konuları araştırmak, problem çözme becerilerini geliştirmek ve alternatif malzeme kullanarak özgün deneyler tasarlamaktan memnun oldukları görülmektedir. Pandemi nedeniyle uzaktan eğitimde istedikleri malzemelere ve kaynaklara ulaşamama sorunu nedeniyle içerik açısından olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilere yönelik uzaktan eğitimde kolay ulaşılabilir malzemelerle deney yapılması, araştırma sorgulamaya dayalı, problem temelli etkinliklerin uygulanmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Öğrenciler PDÖ etkinliklerinin olumlu katkısına yönelik öğrendiklerini günlük hayata entegre etme, bireysel çalışma ve problem çözme, deney tasarlama, yaratıcılık ve hayal gücü, pedagojik alan bilgisi, teknoloji entegrasyonu, araştırma yapma, sosyallik ve fen okuryazarlığı olduğunu belirtmiştir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma sonucuna benzer sonuçlar bulunduğu belirlenmiştir. Problem çözmeye dayalı öğrenci merkezli öğrenmenin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, öğrencilerin kendilerini aktif, araştırmacı ve keşfedici bir rolde gördükleri, öğrencilerin üst düzey bilişsel etkinliklerini daha da artırmış ve öğrencilerin özgüvenlerini olumlu yönde etkilemiştir (Şendağ, 2008). Altunçekiç (2010) lisans öğrencileri ile gerçekleştirdiği web tabanlı PDÖ sonucunda öğrencilerin problem çözme düzeyi, akademik başarı ve internet kullanmaya yönelik tutumlarının arttığını belirlemiştir. PDÖ uygulamasının öğrenciler öğrenmeleri üzerinde olumlu katkıları olduğu, olumlu tutum geliştirdiği ve eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirdiği bulunmuştur (Küçük Avcı, 2017). Web destekli PDÖ uygulamalarında öğretmenin bilgi kaynağı olmaktan çok öğrencileri yönlendiren rehber rolünde olması öğrencilerin bilgiyi kendilerinin web ortamında ulaştıkları kaynaklar ile yapılandırmasına ve bilgiye ulaşmasına fırsat sağlamaktadır (Tekedere & Mahiroğlu, 2014). Uzaktan PDÖ etkinliklerinin öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim geliştirerek problemin çözümüne yönelik tartıştığı ve işbirliği yaptığı belirlenmiştir (An, 2006). Alan yazındaki çalışmalar ve bu çalışmanın bulguları uzaktan eğitimde uygulanan PDÖ uygulama ve etkinliklerinin problem çözme geliştirmesi, günlük hayata konuları entegre etme kolaylığı, pedagojik alan bilgisi olarak gelişimi sağlama açısından etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin katıldıkları PDÖ uygulamasının içeriğine yönelik araştırma yaparak çok zaman harcadıkları, sonuçları rapor ederken çok yoruldukları ve grup içi çalışmalarda birlikte çalışmak istemedikleri grup üyelerinden dolayı olumsuz görüş bildirdikleri çalışmalarda olmaktadır (Arslan Turan, 2014). Bu nedenle uzaktan eğitim olarak PDÖ uygulamalarının öğrenciler açısından olumlu olacağı öngörülmektedir.

Öğrenciler bu öğrenme deneyimini daha iyi hale getirmek için yüz yüze eğitim uygulamaları için sosyalleşmenin geliştirilmesi, günlük hayat temelli senaryolara yer verilmesi ve yüz yüze eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması olduğunu ifade etmişlerdir. Ek olarak, öğrenciler uzaktan eğitim uygulamaları için ise çalışmayı çoğu kişinin yeterli gördüğü, diğer görüşlerin ise günlük hayat temelli senaryo ve proje temelli olması uzaktan eğitimi daha iyi hale getireceğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Alan yazındaki bir çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadıkları zorluklara yönelik öğretmenlerin grupları kontrol ederek rehberlik etmesi, Zoom programı ile sınıfın farklı gruplara ayrılması ve grupların sadece kendi içinde etkileşimde olması, dersin sonunda sınıfın tamamının toplanarak kura ile grupların belirlenmesi ve sunumlarını yapması ve sunum yapan gruba sorular sorulması önerilerinde bulunmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu yaşadıkları zorluklara rağmen uzaktan eğitimde işbirlikli öğrenmeyi etkili bulduklarını belirlenmiştir (Zorlu, 2020). Bakioğlu ve Çevik (2020) uzaktan eğitimde yaşanan internet sorunu ve sistemsal sorunlara yönelik altyapı ve destek hizmetinin verilmesini önermektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler verilmiştir:

Öğrencilerin harmanlanmış PDÖ'de internet altyapısı ve sistemsel sorunları olduğu belirlenmiştir. İnternet altyapısının geliştirilmesi ve öğrencilere teknik destek hizmetinin verilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin harmanlanmış PDÖ'de grup çalışmalarında akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun üstesinden gelebilmek için çevrimiçi grupların, blogların ve forumların grup çalışmalarında oluşturulması ve öğretmenden daha fazla rehberlik alabilmek için dersin dışında öğretmenlerin soru kabul edebilecek ve cevap verebilecek çevrimiçi hizmetlerin sağlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin PDÖ uzaktan eğitim ortamında kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve bilincini fark ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitimdeki PDÖ uygulamalarında öğrencilerin sorumluk bilinci geliştirmelerine imkân sağlayan ortamların geliştirilmesi ve kendi araştırmaları ile kendi öğrenmelerini yapılandırma fırsatı sağlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin, pedagojik bilgilerinin, grup olarak çalışmayı öğrenme ve öğretmen becerilerinin arttığı kendi ifadelerinde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle uzaktan eğitim uygulamalarına pandemi döneminden sonra da devam edilmesi, öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik beceri ve deneyimlerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Harmanlanmış PDÖ uygulamasına katılan öğrencilerin projeye dayalı öğrenme ve günlük hayat temelli senaryoların yer verildiği derslerin aldıkları eğitimi daha iyi hale getirmek için faydalı olacağına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu nedenle uygulanacak uzaktan eğitim PDÖ uygulamalarında günlük hayattan konuların seçimine yer verilmesi ve proje temelli olması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akgündüz, D., & Akınoğlu, O. (2017). Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 69-90. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6444>.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States, 2009*. Newburyport, MA: Sloan Consortium.
- Altunçekiç, A. (2010). *Web destekli probleme dayalı öğrenme ortamlarının bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi: Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altunçekiç, A., & Aksu, L. (2011). Web destekli öğrenme ortamlarının internet kullanımına yönelik tutum düzeyleri üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 239-250.
- Anderson, T. (2004). Toward a theory of online learning. Editör T. Anderson & F. Elloumi, *Theory and Practice of Online Learning* (pp. 33-60). Athabasca, AB: Athabasca University.
- Alper, A. & Deryakulu, D. (2008). Web ortamlı probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- An, Y. J. (2006). *Collaborative problem-based learning in online environments*. Unpublished Phd dissertation. Indiana, USA: Department of Instructional Systems Technology, Indiana University.
- Arslan Turan, B. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve akademik özgüvene etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler [Mobile technology in education]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 165-169.
- Chanlin, L.J., & Chan, K.C. (2004). Assessment of PBL design approach in a dietetic web-based instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 31(4), 437-452.
- Emlek, B., & Akturk, A. O. (2017). Student views with regard to the web-based problem solving method. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 180-192.



- Ertmer, P. A., Glazewski, K. D., Jones, D., Ottenbreit-Leftwich, A., Goktas, Y., Collins, K., & Kocaman, A. (2009). Facilitating technology-enhanced problem-based learning (PBL) in the middle school classroom: An examination of how and why teachers adapt. *Journal of Interactive Learning Research*, 20(1), 35-54.
- Graham, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (ss. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.
- Günbatar, M. S. (2009). *Web tabanlı probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Günbatar, M. S., & Çavuş, H. (2011). Student's attitudes relating to web mediated problem based learning. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 44(2), 119-140.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, (s 271).
- Gürsul, F. (2008). Çevrimiçi ve yüzyüze problem tabanlı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Hannafin, M. J., & Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional science*, 25(3), 167-202.
- Kahraman, B., & Kaya, O. N. (2021). Fen eğitimi alanında yapılmış harmanlanmış öğrenme çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 509-526.
- Karadeniz Bayrak, B., & Bayram, H. (2012). Web ortamında probleme dayalı öğrenme yönteminin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 479-497.
- Küçük Avcı, Ş. (2017). *3 boyutlu sanal öğrenme ortamında probleme dayalı öğrenmenin, kavramsal anlama ve problem çözmeye dayalı öğrenme performansı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.)*. California: Sage Publications.
- Özdemir, S., & Yalın, H. İ. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 79-94.
- Sungur Alhan, S. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 397-414.
- Şenocak, E. (2005). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin gaz hali konusunun öğretime etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şendağ, S. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekedere, H. (2009). *Web tabanlı probleme dayalı öğrenmede denetim odağının, öğrencilerin başarısına, problem çözme becerisi algısına ve öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Tekedere, H., & Mahiroğlu, A. (2014). Web tabanlı probleme dayalı öğrenmede denetim odağının web tabanlı ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutuma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 211-229.

- Tican, C., & Toksoy Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767-786.
- Tosun, C., ve Taşkesenligil, Y. (2011). Probleme dayalı öğrenme yönteminde Moodle Öğrenme Yönetim Sisteminin kullanımı. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1021-1045.
- Tozcu, D., & Gülen, Ş. (2021). COVID-19 salgını sürecinde tıp fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi eğitim sistemine bakış açılarının ve verimliliklerinin değerlendirilmesi. *Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 54(2), 160-166.
- Tsai, C. W., & Shen, P. D. (2009). Applying web-enabled self-regulated learning and problem-based learning with initiation to involve low-achieving students in learning. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1189-1194.
- Tsai, M. H. & Tang, Y. C. (2017), Learning attitudes and problem-solving attitudes for blended problem-based learning, *Library Hi Tech*, 35(4), 615-628. Doi: <https://doi.org/10.1108/LHT-06-2017-0102>
- Tseng, K. H., Chang, C. C., & Lou, S. J. (2012). The process, dialogues, and attitudes of vocational engineering high school students in a web problem-based learning (WPBL) system. *Interactive Learning Environments*, 20(6), 547-562.
- Tseng, K. H., Chiang, F. K., & Hsu, W. H. (2008). Interactive processes and learning attitudes in a web-based problem-based learning (PBL) platform. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 940-955.
- Valaitis, R. K., Sword, W. A., Jones, B., & Hodges, A. (2005). Problem-based learning online: perceptions of health science students. *Advances in Health Sciences Education*, 10(3), 231-252.
- Vekli, G. S., & Çimer, A. (2017). Probleme dayalı bilgisayar destekli öğrenme materyalinin öğrencilerin problem çözme becerisi algılarındaki gelişime etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 809-830.
- Wilkie, K., & Burns, I. (2003). *Problem-based learning: A handbook for nurses*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Yazon, J. M. O., Mayer-Smith, J. A., & Redfield, R. J. (2002). Does the medium change the message? The impact of a web-based genetics course on university students' perspectives on learning and teaching. *Computers & Education*, 38(1-3), 267-285.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2017). Yükseköğretimde harmanlanmış öğrenme: Fen eğitimi dersi uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri. In S. K. Aynur B. BOSTANCI (Ed.), *Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi* (ss. 133-142). Ankara: EYUDER Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme: Genel Kimya dersi laboratuvar uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 72-85.
- Zorlu, F. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 219-232.

### Ek-1: Görüşme Soruları

1. Yüz yüze ve çevrimiçi olarak aldığımız uygulama sürecini senaryolar, etkinlikler, grup çalışmaları, öğretim üyesi, uzaktan eğitim süreci açısından genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
  - a) Sizin için bu iki sürecin olumlu ve olumsuz yönlerini ayrı ayrı değerlendirdiğinizde neler söylersiniz?
2. Uygulama sürecinin yüz yüze gerçekleşen kısmında grup çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
  - a) Grup içi görev dağılımınız nasıl oluştu?
  - b) Grup içi iletişim hakkındaki fikirleriniz?
  - c) Karşılaştığınız sorunlar var mıydı?
3. Uygulama sürecinin uzaktan eğitim sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Uygulama sürecince derse ilişkin kaynaklara nasıl ulaştınız?

- a) Bu kaynaklara ulaşırken karşılaştığımız sorunlar oldu mu? Cevabınız evet ise bu sorunlar nelerdi?
5. Uygulama s¼recindeki senaryolar nasıldı?
  6. Bu senaryolara y¼nelik etkinlik geliştirirken nasıl bir yol izlediniz?
  7. Uygulama s¼recinin size kattıkları nelerdi?
  8. Uygulama s¼recin sizin fen eğitimine bakış açınızı değiştirdi mi? Nasıl?
  9. Bu ¼đrenme deneyimini daha iyi hale getirmek i¼in siz ne/neler yapabildiniz?
  10. Bu s¼re¼le ilgili eklemek istedikleriniz var mı?

## İLKOKULLARDA İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

### INVESTIGATION OF THE STUDIES MADE IN THE FIELD OF HUMAN RIGHTS, CITIZENSHIP AND DEMOCRACY EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Nuray KURTDEDE FİDAN<sup>1</sup>, Bünyamin MERT<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada, ilkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmaları sistematik olarak ayrıntılı incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 2013-2021 yılları arasında yayınlanmış 11 tez, 38 makale ve 19 bildiri olmak üzere toplam 68 araştırma, bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman ve içerik analizi kullanılmıştır. Veriler, ilk aşamada “İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi araştırmalarını sınıflandırma formu” aracılığıyla betimsel analiz, derinlemesine analiz yapabilmek için içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ilkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmaların konu alanlarına göre öğretim programı inceleme üzerine olduğu belirlenmiştir. Yıllara göre dağılım incelendiğinde en fazla araştırmanın 18 çalışma ile 2018 yılında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla nitel araştırma yöntemi ve doküman inceleme kullanılmıştır. Katılımcı türüne göre sınıf öğretmenleri, veri toplama yöntemine göre yarı yapılandırılmış görüşme, veri analizi tekniğine göre içerik analizinin ön planda olduğu görülmüştür. Ayrıca incelenen araştırmaların çoğunda örneklem tekniğinin belirtilmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi planlanırken farklı disiplinler ile bütünleştirilmesi ve hızla gelişen dijital dünyaya uyum sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, İlkokul, Nitel Araştırma, Doküman Analizi.

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Kurtde Fidan, N. ve Mert, B. (2023). İlkokullarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi eğitimi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 280-304.

#### **Cite this article as:**

Kurtde Fidan, N. & Mert, B. (2023). Investigation of the studies made in the field of Human Rights, Citizenship and Democracy Education in primary schools. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 280-304.

**ABSTRACT:** In this research, it is aimed to systematically examine in detail the researches in the field of human rights, citizenship and democracy education in primary school. For this purpose, a total of 68 researches, including 11 theses, 38 articles and 19 papers, published between 2013 and 2021, constitute the data source of this research. In the research, document and content analysis, one of the qualitative research methods, was used. In the first stage, descriptive analysis of the data was used through the "classification form of human rights, citizenship and democracy education research", and content analysis was used to make in-depth analysis. According to the research results; It has been determined that the researches in the field of human rights, citizenship and democracy education in primary school are on the examination of the curriculum according to the subject areas. When the distribution by years was examined, it was concluded that the most research was in 2018 with 18 studies. Qualitative research method and document review were used the most. Classroom teachers according to the type of participant, semi-structured interview according to the data collection technique, and content analysis according to the data analysis technique were seen to be at the forefront. In addition, it was determined that the sampling technique was not specified in most of the studies examined. According to the results of the research, it is recommended to integrate human rights, citizenship and democracy education with different disciplines and to use methods and techniques that will adapt to the rapidly developing digital world.

**Keywords:** Human Rights, Citizenship and Democracy, Primary School, Qualitative Research, Document Analysis

<sup>1</sup> Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar/Türkiye, e-mail: nkurt@aku.edu.tr ORCID: 0000-0002-2056-1994

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Afyonkarahisar/Türkiye e-mail: bunyaminmert03@gmail.com ORCID: 0000-0001-9029-0416

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Human rights, citizenship and democracy education has been given as a course at various educational levels in order for children to gain awareness of democracy and citizenship at an early age. Since 2013, human rights, citizenship and democracy is a compulsory course taught by classroom teachers in the fourth grade of primary school for two hours a week. The human rights, citizenship and democracy course aims to educate students as democratic citizens and to enable them to acquire universal values such as cooperation, taking responsibility, being tolerant, being loved and loving. In this research, it is aimed to systematically examine in detail the researches in the field of human rights, citizenship and democracy education in primary school.

### **Method**

The research was structured as a qualitative research. Document analysis based on the analysis of written materials containing information about the purpose of the research was chosen as the data collection method. The data of this research consists of a total of 68 researches, 11 theses, 38 articles and 19 papers, between the years 2013-2021. Purposive sampling method was used considering the inclusion criteria determined in the study. In this study, the "Classification Form of Human Rights, Citizenship and Democracy education studies" developed by the researchers and consisting of nine categories was used. The studies were reviewed over a period of approximately three months. Content analysis was used in the evaluation of the obtained data. As of 01.03.2021, databases have started to be scanned. On 01.06.2021, the selection of the studies to be included in the study and the data analysis were completed.

### **Findings**

When the studies are examined; it is seen that 10 of them are master's thesis, 1 of them is doctoral thesis, 38 of them are articles and 19 of them are papers. When the distribution by years is examined, it is concluded that the highest number of studies in this field was in 2018 with 17 studies. In the distribution of topics, "Program Review/Evaluation" with 21 studies and "Teacher Opinions on the Course" with 17 studies came to the fore. According to the participant types of the studies, it is seen that 32 of them are classroom teachers, 13 of them are 4th grade students, and 1 of them is classroom teacher candidates. In addition, it was concluded that 22 studies were examined under the theme of documents.

### **Discussion and Conclusion**

Research on the primary school level in the field of human rights, citizenship and democracy education started in 2013, and the reason for this is that this course was taken from the secondary school level as of 2013 and started to be given as a compulsory course at the primary school level. With the curriculum change carried out in 2018, it is seen that researchers showed more interest in this field and the most research was carried out in this year between 2013-2021. The majority of the studies reviewed are article studies. It has been concluded that the thesis studies on human rights, citizenship and democracy education are very few. When the results regarding the distribution of the researches according to their subjects are examined; It is seen that researches on the evaluation of the curriculum, values education, textbook review, the class level at which the lesson should be given, the method used, the technique, teachers' opinions about the lesson and children's rights are frequently repeated. It is seen that the most research in the field of human rights, citizenship and democracy education has been done under the heading of curriculum evaluation. When the results of the distribution of the studies according to the method used are examined; It is seen that the most used method in the researches examined is qualitative research. In the study, it was concluded that the researchers frequently preferred document review, scanning model and case study, phenomenology research designs. When the results regarding the distribution of the studies according to the type of participant are examined; in the research, it is seen that the participants are gathered under two themes as individual and document. It is observed that researchers do not conduct enough research in the field of human rights, citizenship and democracy

education. However, the number of studies conducted for an education aimed at raising individuals who adopt active citizenship, take responsibility for the improvement and development of living conditions, and know the contribution of the Republic and our values to the developments in the fields of human rights, citizenship and democracy is very few. In the researches, a shallow research variety emerges because the researchers generally prefer qualitative research methods, document analysis and individuals' opinions are used in the researches, semi-structured interviews are mostly used as a data collection tool, and content analysis and descriptive analysis are used in data analysis.

## GİRİŞ

Ülkemizde çocukların erken yaşta demokrasi ve yurttaşlık bilinci kazanması amacıyla insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi çeşitli eğitim kademelerinde ders olarak verilmiştir. Bu doğrultuda, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi 1998-2005 yılları arasında ortaokul yedinci ve sekizinci sınıflarda zorunlu bir ders olarak verilmekteyken; 2005 yılında zorunlu ders olarak verilmesi kararı değiştirilmiş ve kaldırılmıştır. 2005 yılında yenilenen ilköğretim programı ile “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” adı altında tüm öğretim programlarına “ara disiplin” olarak yayılmıştır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ise ilköğretim sekizinci sınıfta zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. 2012 yılında “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi adını alarak sekizinci sınıftan alınarak, Talim Terbiye Kurulunun aldığı 2012/69 karar ile dördüncü sınıfta verilmeye başlanmıştır (Elkatmış, 2013). 2012 yılında ilk kez ilkokulda kullanılan 2012 öğretim programında daha sonra 2018 yılında değişiklikler yapılmıştır. Ancak öğretim programında yapılan değişiklik ve düzenlemelerde dersin adı ve öğretim düzeyi değişikliğine gidilmemiştir.

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin amaçlarına bakıldığında; insani değerleri benimseyen, hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden, hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen, insan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözeten, iş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan, ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan, kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan, aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan, birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen, cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğrencileri demokratik vatandaş olarak yetiştirmeyi ve onların işbirliği, sorumluluk alma, hoşgörülü olma, sevilme, sevme gibi evrensel değerleri edinmelerini sağlamayı hedeflemektedir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nda değerler eğitimi ile İnsan hakları ve özgürlüklerine saygı duyan, kendine, diğer yurttaşlara, topluma ve devlete karşı sorumluluklarını yerine getiren, adil ve eşit davranan ve bunları gözeten, sorunları uzlaşaya dönük ve şiddetten uzak bir şekilde çözen, birlikte yaşama kültürünü benimseyen ve buna katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nda insani, millî ve manevî, evrensel değerlere yer verilmiştir; açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı, özgürlüktür (MEB, 2018). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı; İnsan Olmak, Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Uzlaşa, Kurallar, Birlikte Yaşama üzere altı üniteden oluşmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde; İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin kitap ve program inceleme çalışmaları (Al-Nakib, 2011; Aslan & Aybek, 2018; Bron & Thijs, 2011; Kurtdede Fidan & Gedik, 2018; Jett, 2013; Özdemirci, Aksoy & Ok, 2020; Ulubey, 2021), İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin okutulması gereken sınıf seviyesine yönelik çalışmalar (Durdı & Erdamar, 2020; Er, Ünal & Özmen, 2013; Erol, 2018; Kaçar & Kaçar, 2016; Toprak & Demir, 2017; Ulusoy & Erkuş, 2016) ve İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin farklı konu ve kavramlar hakkında öğretmen, öğrenci ve öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı çalışmalar (Altıntaş & Yıldırım, 2017; Balbağ, Bayır & Ersoy, 2017; Bektaş & Zabun, 2019; Genç & Çelik, 2018; Kaf & Sarı, 2013; Memişoğlu, 2014; Özbek & Köksalan, 2012; Sounoglou & Michalopoulou, 2016; Tertemiz, Güven & Bulut, 2009; Ulubey & Gözütok, 2015) dikkat çekmektedir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin verileceği kademe konusunda yapılan çalışmalarda iki sonuç ön plana çıkmaktadır. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin soyut konulardan oluştuğu bu nedenle ortaokul seviyesinde verilmesinin uygun olduğu sonucu çıkan çalışmalar (Durdı & Erdamar, 2020;

Erol,2018; Kaçar & Kaçar, 2016) ile İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimin küçük yaşlarda verilmesinin önemli olduğu, bu nedenle ilkökul seviyesinde bu eğitimin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılan çalışmalarda (Akçeşme & Kurtdede Fidan, 2021; Aybek & Aslan, 2018; Balbağ, Bayır & Ersoy, 2017; Er, Ünal & Özmen, 2013; Toprak & Demir, 2017; Ulusoy & Erkuş, 2016; Ülger & Yel, 2013) bulunmaktadır. Ayrıca ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada (Haçat & Demir, 2017) öğrenciler net bir şekilde bu dersi almaktan mutlu olduklarını, birçok kavram öğrenerek yaşamlarında değişiklikler yaptıklarını belirtmektedirler. Açıklanan tüm sonuçlar insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

İlkökul eğitiminde yapılan çalışmaların, toplumu şekillendiren ve toplumun geleceği olan çocukların eğitimine yön vereceği düşünülmektedir. Dolayısıyla çağın en önemli gereksinimlerinden olan bu alanla ilgili yapılan araştırmaların analizinin yapılması ve araştırmaya yönelik ihtiyaçların belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlkökulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi araştırmalarının çeşitlendirilmesinin, daha nitelikli ve kapsamlı çalışmaların yapılmasının sadece ilkökulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi geliştirmekle kalmayacağı gibi ilkökulda yapılacak çalışmaların çağın gerekliliğine uygun olmasına da katkı sağlayabilir. Türkiye’de ilkökul düzeyinde; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi üzerine yapılan araştırmaların sistematik olarak incelenmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle alanyazında bulunan bu eksikliği gidermesi amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmaların yıllara göre dağılımı, yöntemleri, desenleri, örneklemi, araştırmaların veri toplama araçları ve sonuçlarının bütüncül bir bakış açısıyla sunulmasının bu alanda yapılan çalışmaları takip etmek isteyen öğretmen ve araştırmacılara bilgi sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, 2013-2021 yılları arasında ilkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi alanında yayınlanan araştırmaların eğilimini belirlemektir. Araştırmanın temel problemi çerçevesinde cevap aranacak alt problemler şu şekildedir:

1. İlkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi alanında yayınlanan araştırmalar;
  - Yıl ve türü, konu alanı, yöntemi ve deseni, katılımcı türü ve örneklem tekniği, veri toplama yöntemleri, veri analizi açısından nasıl dağılım göstermektedir?
2. İlkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi alanında yayınlanan araştırmaların sonuçları nasıl şekillenmiştir?
3. İlkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi alanında yayınlanan araştırmaların sonuçlara yönelik öneriler nasıl şekillenmiştir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

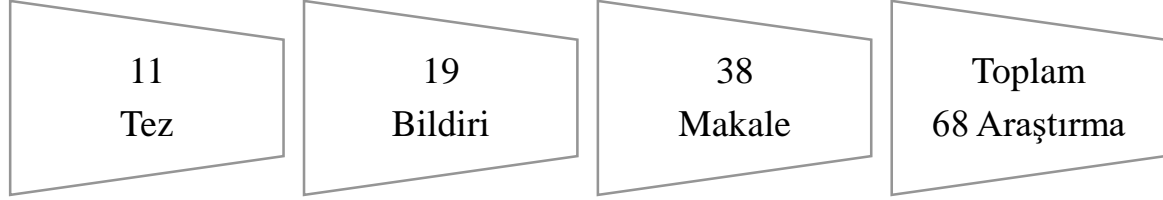
### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma olarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırmada araştırmacılar, bireylerin ya da grupların oluşturduğu anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım benimseyerek, tümevarımsal üsluba, bireysel anlama odaklanmaya ve bir durumun karmaşıklığını yorumlamaya önem vermektedir (Creswell, 2014). Araştırmanın amacı ile ilgili bilgileri kapsayan yazılı materyallerin analiz edilmesine dayanan doküman incelemesi veri toplama yöntemi olarak seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın verilerini, 2013-2021 yılları arasında 11 tez, 38 makale ve 19 bildiri olmak üzere toplam 68 araştırma oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen dâhil etme kriterleri dikkate alınarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına olanak vermektedir” (Büyüköztürk vd. 2009). Araştırma sürecine dâhil edilen kaynakların belirlenen konu başlığında tez,

makale ya da bildiri çalışması olmasına dikkat edilmiştir. Erişime açık olmayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırma yapılırken bildiri olarak sunulan bazı çalışmaların aynı başlıkla genişletilerek makaleye dönüştürüldüğü (iki araştırma) görülmüştür. Bu çalışmalarda, çalışmaların makale hali dikkate alınmıştır. Ayrıca bazı bildirilerin tam metnine ulaşamaması nedeniyle araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırma kapsamının 2013-2021 yılları arasındaki çalışmaları incelemesinin nedeni ise insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin 2013 yılından itibaren ilkokulda verilmeye başlanmasıdır. Şekil 1’de araştırmanın veri kaynakları gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın veri kaynakları

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve dokuz kategoriden oluşan “İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi çalışmalarını sınıflandırma formu” kullanılmıştır. Form oluşturulurken alandaki benzer araştırmalardan faydalanılmıştır. Araştırmanın amacı ve içeriğine uygunluğu açısından formun incelenmesi için iki uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Taslak forma öneriler doğrultusunda düzenlemeler yaparak araştırmanın örneklemini içinde de yer alan beş çalışmada pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak analizlerini yapmışlardır. Daha sonra yapılan incelemeler göz önüne alınarak forma eklenmesi gereken veya çıkarılması gereken noktalar belirlenmiş ve forma son şekli verilmiştir.

Bu araştırma nitel araştırma olarak yürütülmüş, veri toplama olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olay hakkında yazılı materyale ulaşılmasını kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman inceleme kısmında sırasıyla takip edilen basamaklar; dokümana ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmadır. Araştırma verilerinin toplanmasına başlanmasının ardından veri toplama süreci makalenin tamamlanmasına kadar geçen süre boyunca devam etmiş, yayımlanan yeni çalışmaların da verilere dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Toplanan veriler; ‘makale’, ‘bildiri’ ve ‘tez’ dosyaları adı altında kayıt edilmiştir. Her bir dosya için bir Excel dosyası oluşturulmuştur. Her dosyadaki veriler ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçlar Excel dosyasında kayıt altına alınmıştır. Araştırmalar yaklaşık üç aylık bir zaman diliminde incelenmiştir. 01.03.2021 tarihinden itibaren veri tabanları taranmaya başlanmıştır. 01.06.2021 tarihinde araştırmaya dahil edilecek araştırmaların seçilmesi ve veri analizi sona ermiştir. 15.06.2021 tarihine kadar çalışma rapor edilmiştir. Verilerin toplanması ve çalışmaların belirlenmesinde aşağıdaki süreçler takip edilmiştir: 1. Çalışma alanının belirlenmesi, 2. Anahtar sözcüklerin belirlenmesi, 3. Taramanın gerçekleştirilmesi, 4. Dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenerek ulaşılan her bir çalışmanın bu ölçütlere göre değerlendirilmesi, 5. Değerlendirmeye alınacak çalışmalara karar verilmesi. İncelenen her çalışma ile ilgili notlar oluşturulan tabloya, bilgisayar üzerinde aktarılmıştır. Çalışmalar tekrar incelenerek kategoriler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede öncelikle ilkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi ile ilgili kaynaklara ulaşılacak anahtar kelimeler İngilizce ve Türkçe olarak belirlenmiştir. Anahtar kelimeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma sürecinde kullanılan anahtar kelimeler

Türkçe	İngilizce
İlkokul	Primary School
İlköğretim	Elementary School
Dördüncü Sınıf	Fourth Class, 4th Class
İnsan Hakları	Human Rights
Yurttaşlık	Citizenship
Demokrasi	Democracy
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Human Rights, Citizenship and Democracy



Tablo 1’de de görüldüğü gibi, taramaların gerçekleştirilmesinde, Türkçe olarak “İlkokul”, “İlköğretim”, “Dördüncü Sınıf”, “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” kavramları kullanılırken, İngilizce literatür taraması için “Primary School”, “Elementary School”, “Fourth Class”, “4th Class”, “Human Rights, Citizenship and Democracy” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara YÖK Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik, TÜBİTAK ULAKBİM, Dergipark, TR Dizin, Google Scholar ve Afyon Kocatepe Üniversitesi veri tabanından ulaşılmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, doküman ve içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sürecinde iki uzman görüşü alınmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılmaktadır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilere, içerik analizinde daha derinlemesine bir işlem uygulanır ve betimsel yaklaşımla ortaya çıkartılmayan kavram ve temalar, bu analiz sayesinde ortaya çıkartılabilir. İçerik analizinde benzer özellikteki veriler, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada incelenen makaleler her bir araştırma sorusu çerçevesinde kodlanarak belli temalar oluşturulmuştur. İncelenen makalelerde bu kodların ve temaların bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Kodların ve temaların belirlenmesinde makalelerde geçen ifadeler değerlendirilmiştir. Tablo 2’ de yer alan başlıklara göre yayınlar incelenmiştir.

Tablo 2. Yayın inceleme formu

Makale/tez/ bildiri Yayın Yılı	Konu	Yöntem i	Deseni	Katılımcı	Örneklem Tekniği	Veri Toplama yöntemi	Veri Analizi	Sonuçla r	Öneriler
M1,T1, B1									

## BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya ilişkin bulgular çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemler için ayrı ayrı sunulmuştur. Çalışmanın alt problemleri; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen çalışmaların yıllara ve türüne, konularına, yöntemine, desenine, katılımcı türüne, örneklem tekniğine, veri toplama yöntemine, veri analiz tekniğine, sonuçlarına ve sonuçlarına yönelik önerilere göre sırasıyla incelenmiştir.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış çalışmaların yıllarına ve türüne göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen çalışmaların yıllara ve türüne göre dağılımı

Yıllar	Bildiri	Makale	Tez (Yüksek Lisans)	Tez (Doktora)
2013	-	M1	-	-
2014	-	M2	-	-
2015	-	M3, M4, M5	-	-
2016	B1, B2, B3, B4, B5, B6	M6, M7, M8	-	-
2017	B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13	M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17	T1	-
2018	B14, B15, B16, B17	M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26	T2, T3, T4, T5,	-
2019	B18, B19	M27, M28, M29, M30, M31	T7, T8, T9	TD6
2020	-	M32, M33, M34, M35, M36	T10, T11	-
2021	-	M37, M38	-	-

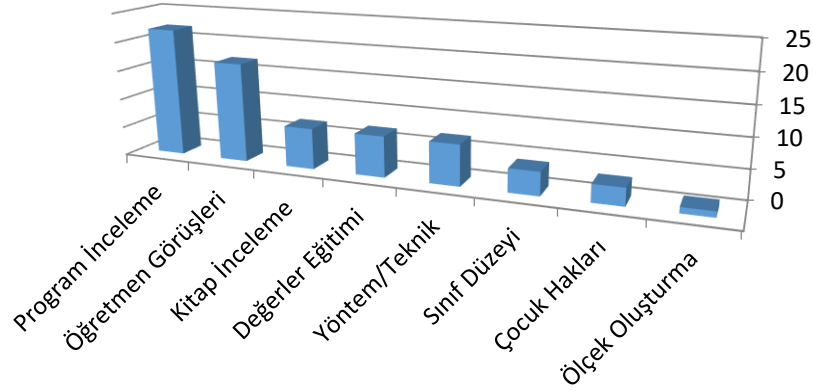
(B : Bildiri, M : Makale, T : Yüksek Lisans Tezi, TD : Doktora Tezi)

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmalardan 10'unun yüksek lisans tezi, 1'inin doktora tezi, 38'inin makale ve 19'unun bildiri olduğu görülmektedir. Yıllara göre dağılım incelendiğinde bu alanda en fazla çalışmanın 17 araştırma ile 2018 yılında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış araştırmaların konularına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların konularına göre dağılımı

Konu	Makale	Tez (Yüksek lisans)	Tez (Doktora)	Bildiri	Frekans	%
Program İnceleme/Değerlendirme	M20, M24, M25, M26, M27, M32, M33, M35, M36, M37,	T2, T3, T4, T11,	-	B3, B6, B11, B12, B14, B15, B16,	21	30.88
Derse Yönelik Öğretmen Görüşleri	M1, M4, M7, M8, M10, M11, M12, M15, M19, M38	T7,	-	B1, B2, B4, B5, B10, B13,	17	25
Yöntem/Teknik	M5, M13, M14, M17,	T1, T8, T9, T10,	-	-	8	11.77
Değerler Eğitimi	M2, M22, M23, M31, M34,	T5,	-	B17,	7	10.3
Kitap İnceleme	M9, M16, M21,	-	-	B7, B8, B9, B18,	7	10.3
Sınıf Düzeyi	M3, M6, M18,	-	-	B19,	4	5.88
Çocuk Hakları	M29, M30,	-	TD6,	-	3	4.4
Ölçek Oluşturma	M28,	-	-	-	1	1.47
Toplam	38	10	1	19	68	100



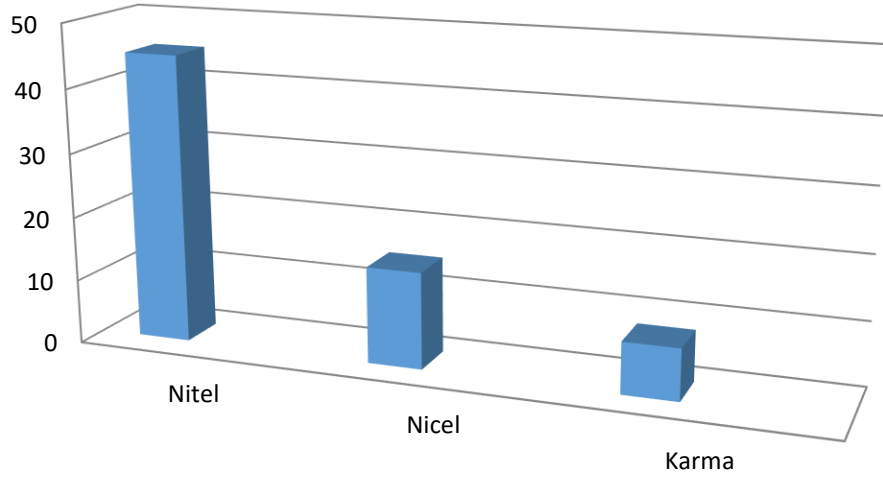
Şekil 2. İncelenen araştırmaların konularına göre dağılımı

Tablo 4 ve Şekil 2' de sunulan veriler incelendiğinde, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların *Program İnceleme/Değerlendirme*, *Öğretmen Görüşleri*, *Yöntem/Teknik*, *Değerler Eğitimi*, *Ders Kitabı İnceleme*, *Sınıf Düzeyi*, *Çocuk Hakları* ve *Ölçek oluşturma* konuları altında toplandığı görülmektedir. 21 araştırma ile “*Program İnceleme/Değerlendirme*” ve 17 araştırma ile “*Derse Yönelik Öğretmen Görüşleri*” ile ilgili çalışmaların daha çok yer aldığı söylenebilir. Ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında yapılan araştırmaların çoğunlukla öğretim programı inceleme/değerlendirme ve derse yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalardan oluştuğu görülmüştür. Ölçek oluşturma ile ilgili konu alanının ise en az çalışılan konu olduğu görülmektedir.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış araştırmaların yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların yöntemine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	Makale	Tez (Yüksek Lisans)	Tez (Doktora)	Bildiri	Frekans	%
Nitel araştırma	M2, M3, M4, M7, M8, M9, M11, M12, M14, M15, M16, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M30, M31, M33, M34, M35, M37, M38	T1, T5, T8,	-	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B11, B12, B13, B14, B17,	45	66.13
Nicel araştırma	M1, M10, M13, M28, M32, M36,	T2, T3, T6, T11,	-	B10, B15, B16, B18, B19,	14	21.07
Karma araştırma	M5, M6, M17, M29	T4, T9, T10	TD6,	-	8	11.8
Toplam	38	10	1	19	68	100



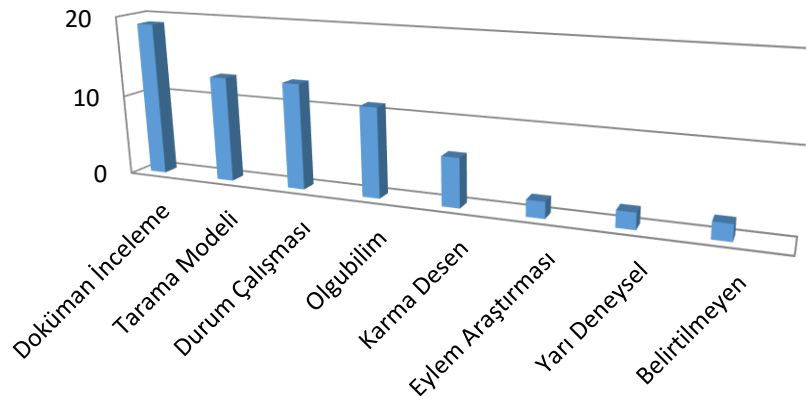
Şekil 3. İncelenen araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı

Tablo 5 ve Şekil 3’te sunulan veriler incelendiğinde, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların 45’inin nitel, 15’nin nicel ve 8’inin karma araştırma yöntemlerine uygun olarak yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmalarda en çok nitel araştırma yöntemleri tercih edilerek çalışmaların yapıldığı görülmektedir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında araştırmacıların en az karma yöntem araştırmalarına yer verdiği görülmektedir.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış araştırmaların desenlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen çalışmaların desenine göre dağılımı

Tema	Desen	Makale	Tez (Yüksek lisans)	Tez (Doktora)	Bildiri	Frekans	%
Desen Belirtilmiş	Doküman İnceleme	M4, M16, M21, M22, M23, M24, M25, M27, M31, M33, M34, M37,	T5,	-	B3, B6, B7, B12, B14, B17	19	27.94
	Tarama Modeli	M1, M10, M32, M36,	T2, T3, T7, T11,	-	B10, B15, B16, B18, B19,	13	19.11
	Durum Çalışması	M2, M7, M9, M11, M12, M18, M30, M35,	T8,	-	B5, B8, B9, B13,	13	19.11
	Olgubilim	M3, M8, M15, M19, M20, M26, M38,		-	B1, B2, B4, B11,	11	16.17
	Karma Desen	M5, M17, M29,	T4, T10,	TD6,	-	6	8.82
	Eylem Araştırması	M14,	T1,	-	-	2	2.94
	Yarı Deneysel	M13,	T9,	-	-	2	2.94
Desen Belirtilmemiş	-	M6, M28	-	-	-	2	2.94
Toplam		38	10	1	19	68	100



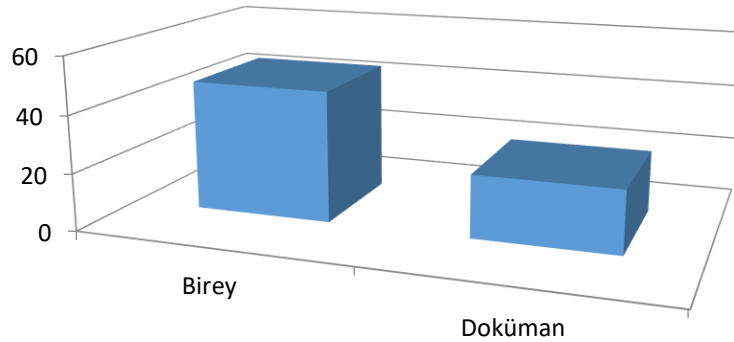
Şekil 4. İncelenen araştırmaların desenlerine göre dağılımı

Tablo 6 ve Şekil 4'te sunulan veriler incelendiğinde, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların 19'unun doküman inceleme, 13'ünün durum çalışması ve tarama modeli, 11'inin olgubilim, 6'sının karma desen, 2'sinin eylem araştırması ve yarı deneysel desen olarak çalışıldığı görülmektedir. En çok tercih edilen desenin doküman inceleme deseni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eylem araştırması ve yarı deneysel desenin araştırmacılar tarafından en az çalışılan desen olduğu görülmektedir. Ayrıca incelenen çalışmalarda iki çalışmanın deseni belirtilmemiştir.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış araştırmaların katılımcı türüne ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların katılımcı türüne göre dağılımı

Tema	Katılımcı Türü	Makale	Tez (Yüksek Lisans)	Tez (Doktora)	Bildiri	Frekans	%
Birey	Sınıf Öğretmeni	M1, M2, M3, M6, M7, M8, M11, M18, M19, M20, M26, M28, M30, M32, M36, M38,	T2, T3, T4, T7, T8, T11,	-	B1, B2, B4, B5, B10, B11, B13, B15, B18, B19,	32	47.05
	4.Sınıf Öğrencileri	M5, M10, M12, M13, M14, M15, M17,	T1, T9, T10,	TD6,	B9, B16,	13	19.12
	Sınıf Öğretmeni Adayları	M29,	-	-	-	1	1.47
Doküman	Ders Kitabı, Program İnceleme	M4, M9, M16, M21, M22, M23, M24, M25, M27, M31, M33, M34, M35, M37,	T5,	-	B3, B6, B7, B8, B12, B14, B17,	22	32.36
Toplam		38	10	1	19	68	100



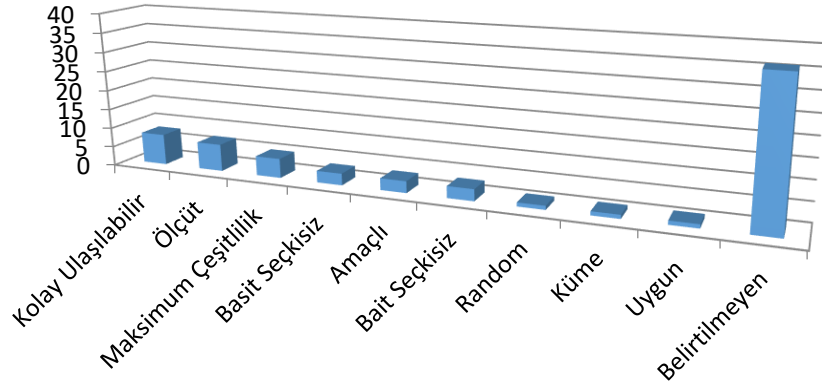
Şekil 5. İncelenen araştırmaların katılımcı/örnekleme göre dağılımı

Tablo 7 ve Şekil 5’ te sunulan veriler incelendiğinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmalar “Birey” ve “Doküman” temaları altında toplanmıştır. Birey teması altında 46, doküman teması altında 22 araştırma bulunmaktadır. Birey teması altında araştırmaların katılımcı türlerine göre 32’sinin sınıf öğretmeni, 13’ünün dördüncü sınıf öğrencileri, 1’inin ise sınıf öğretmeni adaylarından oluştuğu görülmektedir. Ayrıca 22 araştırmanın ise doküman teması altında incelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda katılımcı olarak en fazla sınıf öğretmeni, en az ise sınıf öğretmeni adayları ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış araştırmaların örneklem tekniğine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların örneklem tekniğine göre dağılımı

Tema	Örnekleme	Makale	Tez (Yüksek lisans)	Tez (Doktora)	Bildiri	Frekans	%
Örneklem Belirtilmiş	Kolay Ulaşılabilir Durum	M1, M12, M19, M36,	-	TD6,	B9, B11, B13,	8	11.77
	Ölçüt	M8, M20, M24, M26, M29, M38	-	-	B16,	7	10.3
	Maksimum Çeşitlilik	M11, M15, M30,	-	-	B4, B5,	5	7.35
	Uygun	-	T2, T3, T4,	-	-	3	4.41
	Basit Seçkisiz	-	T7, T10,	-	B15,	3	4.41
	Amaçlı	M2,	T8,	-	B2,	3	4.41
	Random	M6,	-	-	-	1	1.47
	Küme	M10,	-	-	-	1	1.47
	Evrenin Tamamı	-	T1,	-	-	1	1.47
	Örneklem Belirtilmemiş	-	M3, M4, M5, M7, M9, M13, M14, M16, M17, M18, M21, M22, M23, M25, M27, M28, M31, M32, M33, M334, M35, M37,	T5, T9, T11,	-	B1, B3, B6, B7, B8, B10, B12, B14, B17, B18, B19	36
Toplam		38	10	1	19	68	100



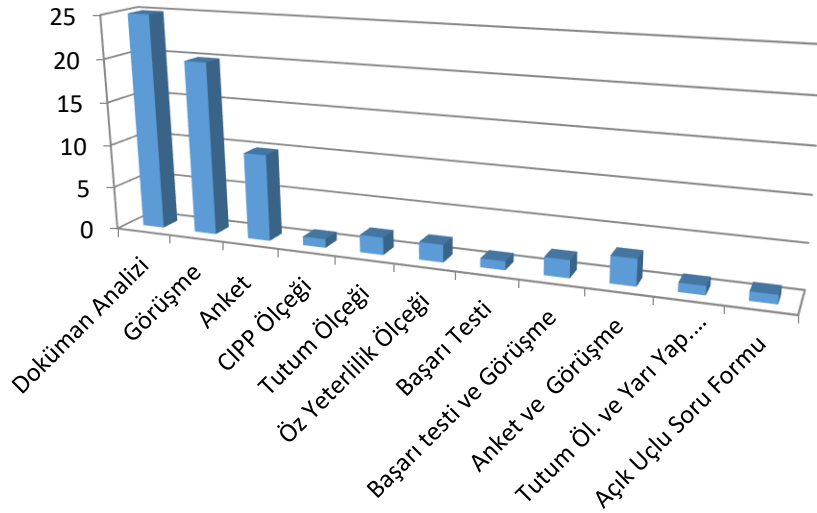
Şekil 6. İncelenen araştırmaların örnekleme tekniğine göre dağılımı

Tablo 8 ve Şekil 6’da sunulan veriler incelendiğinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların örnekleme tekniği, “Örneklem Belirtilmiş” ve “Örneklem Belirtilmemiş” temaları altında ele alınmıştır. Araştırmalardan 36’sında örneklem tekniğinin belirtilmediği görülmektedir. Örneklem tekniği belirtilen araştırmalarda ise en fazla 8 araştırma ile kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğinin kullanıldığı, ölçüt örnekleme kullanılan 7, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılan araştırma sayısının 5 olduğu görülmüştür. Random, küme ve evrenin tamamı örnekleme ise 1’er çalışma ile en az kullanılan örnekleme tekniği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış araştırmaların veri toplama tekniğine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların veri toplama yöntemine göre dağılımı

Veri Toplama Tekniği	Makale	Tez (Yüksek lisans)	Tez (Doktora)	Bildiri	Frekans	Yüzde
Doküman Analizi	M4, M9, M14, M16, M21, M22, M23, M24, M25, M27, M31, M33, M34, M37,	T5,	-	B3, B6, B7, B8, B11, B12, B14, B16, B17, B18,	25	36.77
Görüşme	M2, M3, M8, M11, M12, M15, M18, M19, M20, M26, M30, M35, M38	T1,	-	B1, B2, B4, B5, B9, B13,	20	29.42
Anket	M1, M10, M32, M36,	T2, T8, T11,	-	B10, B15, B19,	10	14.7
Anket ve Görüşme	M6, M29,	T4,	-	-	3	4.41
Tutum Ölçeği	M17,		TD6,	-	2	2.94
Öz Yeterlilik Ölçeği	M28,	T7,	-	-	2	2.94
Başarı testi ve Görüşme	M5,	T9,	-	-	2	2.94
CIPP Ölçeği		T3,	-	-	1	1.47
Başarı Testi	M13,		-	-	1	1.47
Tutum Öl. ve Görüşme	-	T10,	-	-	1	1.47
Açık Uçlu Soru Formu	M7,	-	-	-	1	1.47
Toplam	38	10	1	19	68	100



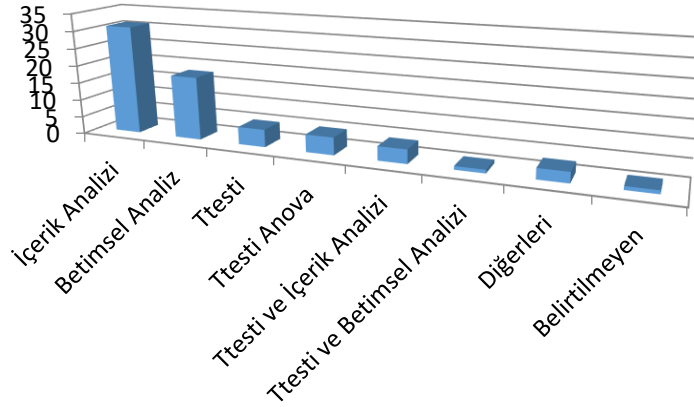
Şekil 7. İncelenen araştırmaların veri toplama yöntemine göre dağılımı

Tablo 9 ve Şekil 7’de sunulan veriler incelendiğinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların 25’inde doküman analizi, 20’sinde görüşme formu, 10’unda ise anket ile veri toplama gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu soru formu, başarı testi ve CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) ölçeğinin araştırmacılar tarafından en az kullanılan veri toplama tekniği olduğu görülmüştür.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış araştırmaların veri analizi tekniğine ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların veri analizi tekniğine göre dağılımı

Veri Analizi Tekniği	Makale	Tez (Yüksek lisans)	Tez (Doktora)	Bildiri	Frekans	%
İçerik Analizi	M3, M4, M8, M12, M14, M16, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M29, M30, M31, M34, M35, M37, M38	T4, T5, T8,	TD6,	B1, B3, B6, B7, B8, B9, B11, B17,	31	45.59
Betimsel Analiz	M2, M7, M9, M18, M25, M26, M27, M33,	T1,	-	B2, B4, B5, B12, B13, B14, B16, B18, B19,	18	26.47
T testi	M10, M13, M36,	T7, T11,	-		5	7.35
T testi Anova	M1,	T2, T3,	-	B10, B15,	5	7.35
Ttesti ve İçerik Analizi	M5, M17,	T9, T10,	-	-	4	5.89
Ttesti ve Betimsel Analizi	M6,	-	-	-	1	1.47
Nvivo	M11,	-	-	-	1	1.47
MAXQDA	M15,	-	-	-	1	1.47
U ve H testleri	M32,	-	-	-	1	1.47
Belirtilmeyen	M28,	-	-	-	1	1.47
Toplam	38	10	1	19	68	100



Şekil 8. İncelenen araştırmaların veri analizi tekniğine göre dağılımı

Tablo 10 ve Şekil 8’de sunulan veriler incelendiğinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların 31’inde içerik analizi, 18’inde betimsel analiz, 5’inde ise t testi ile veri analizinin gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Nvivo ve MAXQDA veri analizi tekniğinin araştırmacılar tarafından en az kullanılan veri analizi tekniği olduğu görülmektedir. Ayrıca bir çalışmada veri analizi tekniği belirtilmemiştir.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış araştırmaların sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.



Tablo 11. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların sonuçlarına göre dağılımı

Tema	Kod	Araştırmalar
Program İnceleme / Değerlendir me	Öğretmenler program için olumlu görüşe sahiptir ve ders öğrenciler açısından önemlidir.	T2, T4, M25
	Program ilkokul öğrenci seviyesine uygun değildir.	B12, M36
	Öğretim programı soyut kavramlar içermektedir.	T3
	Kazanımlar öğrenci seviyesine uygundur.	T1
	Hak, özgürlük ve sorumluluk ünitesinde kazanımlar oldukça yoğundur.	B3
	Programında kazanımların ölçülebilir nitelikte değildir.	B15
	Programda çocuk hakları ile ilgili bilgiler verilmektedir.	M26
	Programda hukuk okuryazarlığı üst düzeydedir.	M27
	Kazanımlar açık ve anlaşılır değildir.	M32
	Programın sınıf düzeyi konusunda uygunluğuna yönelik kesin sonuca ulaşamamıştır.	M33
Değerler Eğitimi	Kazanımlar yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.	M35
	Programda en çok saygı değeri yer almaktadır	T5
	Ders kitabı değerler eğitimine uygundur.	B17
	Kazandırılmak istenen değerler soyut kalmaktadır.	M2
	Ders kitabındaki değerlerin sorumluluk, bağımsızlık, özgürlük ve eşitlik olduğu sonucuna ulaşmışlardır	M22
	Programda adalet, dostluk, sabır, açık fikirlilik, arkadaşlık, aile birliğine önem verme, duyarlılık ve güven değerlerine yer verilmiştir.	M23
	Ulusal değerleri destekleme konusuna önem verilmiştir.	M31
Demokratik değerler ve çok kültürlülükle ilgili kazanım sayısının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.	M34	
Kitap İnceleme	Öğretmenler ders kitabını olumlu bulmaktadırlar.	B18, M9
	Katılım hakkı konusunda etkinlik bulunmamaktadır.	B8
	Öğrenciler tarafından insan hakları eğitiminin hedefine ulaştırmış olduğu görülmektedir.	B9
	Etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur.	B7
	Ders kitabındaki etkinlik sayısı azdır.	M16
Sınıf Düzeyi	Ders kitabındaki metinler öğrenci seviyesinden yüksektir.	M21
	Dersin dördüncü sınıfta olması doğrudur.	M3, M6, B19
Yöntem / Teknik	Ders ortaokulda verilmelidir.	M18, T11
	Öğrenciler derslerde sorumluluklarını yerine getirmişlerdir.	T1
	Ders soyuttur. Yöntem / teknikler ile somutlaştırılmalıdır.	T8
	Dersin işlenişinde yaratıcı drama etkilidir.	T9
	Dijital öyküleme olumlu tutum geliştirmektedir.	T10
	Ders öğretiminde çeşitli teknik kullanımı olumlu etki yapmaktadır	M5
	Derste gazete kullanımı tutum ve başarıyı artırmaktadır	M13
Aktif öğrenme süreci öğrenmeyi sağlamıştır.	M14	
Derse Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	Derste kamu spotları öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde etkilidir.	M17
	Ders öğrenciler için uygun seviyededir, öğrenciler derse yönelik olumlu tutum sergilemektedir	B10, M38, M12, M15
	Ders ilkokul öğrencileri için soyut kalmaktadır.	M7, M19
	Derse yönelik öğretmenlerin öz yeterlilikleri yüksektir.	T7, M11
	Öğretmenler demokratik yaşam becerisi kazandıran bir ders olarak görmektedirler.	M20
	Ders sınıf öğretmenlerince verilmemelidir.	B1
	Ders işlenişinde çok kültürlülüğe önem verilmelidir.	M4
	ÇOHEP uygulaması etkilidir.	TD6
	Ders işlenişi üzerine öğretmenlerin aldıkları eğitim zayıftır.	M8
	Ders yeterliliklerinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenler daha yeterlidir.	M10
Derste kazanımlara ulaşılmaktadır.	M11	
Ölçek Oluşturma	Oluşturulan öz yeterlilik ölçeği güvenilir ve geçerlidir.	M28

Tablo 11’de sunulan veriler incelendiğinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi araştırmalarının sonuçlarına göre; *Program inceleme/ değerlendirme, Değerler eğitimi, Ders kitabı inceleme, Dersin verilmesi gereken sınıf düzeyi, Kullanılan Yöntem/teknik, Derse yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri, Ölçek geliştirme* temaları altında sınıflandığı görülmüştür. Bu temalar altında ulaşılan kodlarda ise “Öğretmenler program hakkından olumlu görüşe sahiptir, ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi dördüncü sınıfta verilmelidir. Ayrıca programda birçok değere yer verilmiştir, bu derste kullanılan farklı yöntem ve teknikler öğrencilere katkılar (başarı, olumlu tutum, sorumluluk kazanma, empatik eğilim) sağlamıştır, sonuçlarına ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda kazanımların öğrencilere uygunluğu belirtilirken, bazılarında ise uygun olmadığı soyut olduğu ifade edilmiştir. Sonuçlardaki bu farklılık 2018 de değişen programdan kaynaklanıyor olabilir.

İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış araştırmaların önerilerine ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

*Tablo 12. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanında incelenen araştırmaların sonuçlarına yönelik öneriler*

Tema	Kod	Araştırmalar
Program İnceleme / Değerlendirme	Program öğrencilerin düzeyine göre yeniden hazırlanabilir.	T3, B15, M20, M26, M32
	Ders programı hafifletilebilir.	B1, M11
	Kazanımlar somut hale getirilebilir.	T2, T4
	Konular öğrenci düzeylerine göre somutlaştırılabilir.	T11, B12
	Kazanımların dağılımı yeniden düzenlenebilir.	B3
	Öğretim programında daha çok etkinliğe yer verilebilir.	M24
	Programa yönelik çalışmalar çeşitlendirilebilir.	M33
Programların içeriği yaşama uygun olarak yapılandırılmalıdır.	M37	
Değerler Eğitimi	Ders kitabındaki görsellerin değerler eğitimindeki rolü araştırılabilir.	T5
	Değerler eğitiminde çeşitli etkinliklere yer verilebilir.	B17
	Değerler eğitimi ile ilgili nicel çalışmalar yapılabilir.	M2
	Öğrencilerin araştırma yapmalarını sağlayan metinlere yer verilebilir.	M22
	Belirli değerlere yığılmaların önüne geçebilmek adına daha zenginleştirilmiş bir içerik, etkinlik ve değerlendirme süreci hazırlanabilir.	M23
	Değerler daha açık şekilde verilebilir.	M31
Kitap İnceleme	Ders kitabı diğer dersler ile ilişkilendirilecek şekilde yeniden düzenlenebilir.	B7, B8, B9
	Çocuk hakları konusunda çalışma yapılabilir.	M9
	Ders kitabında etkinlik çeşitleri artırılabilir.	M16
Sınıf Düzeyi	Metinlerin düzeyi öğrencilere göre düzenlenebilir.	M21
	Öğrenci düzeylerine göre etkinlikler somutlaştırılabilir.	M6, B19
Yöntem / Teknik	Sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirilebilir.	M3
	Çocuk haklarına yönelik okul içi uygulamalar yaygınlaştırılabilir.	T1
	Öğrenci merkezli somut etkinlikler planlanabilir.	T8
	İlkokul seviyesinde yaratıcı drama kullanılabilir.	T9
	Dijital öyküleme tüm öğretmenler tarafından kullanılabilir.	T10
	Program yaratıcı drama ile zenginleştirilebilir.	M5
	Dersin işlenişinde gazetelerden yararlanılabilir.	M13
Öğrencilerin özgüvenini geliştirecek etkinlikler planlanabilir.	M14	
Derse Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	Ders içeriği sadeleştirilip somutlaştırılabilir.	T7, M7, M8, M10, M19, M38
	Öğretmenlere insan hakları eğitimi verilebilir.	M1
	Etkinlikler yaşama dönük planlanabilir.	M4
	Öğretmenlere çocuk hakları eğitimi verilebilir.	TD6
	Öğrencilerin dikkatini çekecek etkinlikler planlanabilir.	M12
	Derste yaşamın içinden etkinliklere yer verilebilir.	M15

Tablo 12’de sunulan veriler incelendiğinde İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi araştırmalarının önerilerine göre; *Program inceleme/ değerlendirme, Değerler eğitimi, Ders kitabı inceleme, Dersin verilmesi gereken sınıf düzeyi, Kullanılan Yöntem/teknik, Derse yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri* temaları altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Oluşturulan bu temalardan *Program İnceleme / Değerlendirme* teması altında programın öğrenci seviyesine göre yeniden düzenlenmesi önerisi sıklıkla tekrar edilmiştir. *Değerler eğitimi* teması altında, değerler eğitimi ile ilgili etkinliklerin artırılması, *Kitap inceleme* teması altında tüm dersler ile ilişkilendirilerek ders kitabının yeniden düzenlenmesi önerisinde bulunulmuştur. *Derse yönelik öğretmen görüşleri* teması altında ise ders kitabının sadeleştirilip somutlaştırılması önerisi sıklıkla ifade edilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada ilkokulda İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanındaki araştırmaların durumu analiz edilmiş ve aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmaların “*yıl, araştırma türü, konu alanı, yöntemi ve deseni, katılımcı, veri toplama yöntemleri ve veri analizine*” göre dağılımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında ilkokul kademesi ile ilgili araştırmaların 2013 yılından itibaren yapılmaya başlandığı bunun nedeni olarak da bu dersin 2013 yılından itibaren ortaokul kademesinden alınarak ilkokul kademesinde zorunlu ders olarak verilmeye başlanmasıdır (Elkatmış, 2013). 2013 yılından itibaren ilkokul kademesi ile ilgili çalışmaların başlaması ile birlikte insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanındaki araştırma türlerinin de çeşitlendiği görülmektedir. 2018 yılında gerçekleştirilen öğretim programı değişikliği ile araştırmacıların bu alana daha çok ilgi gösterdiği ve 2013-2021 yılları arasında en fazla araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. İncelenen araştırmaların büyük çoğunluğunu makale araştırmaları oluşturmaktadır. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi üzerine gerçekleştirilmiş tez çalışmalarının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaların konularına göre dağılımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretim programı değerlendirilmesi, değerler eğitimi, ders kitabı inceleme, dersin verilmesi gereken sınıf düzeyi, kullanılan yöntem, teknik, derse yönelik öğretmen görüşleri ve çocuk hakları üzerine araştırmaların sıklıkla tekrar ettiği görülmektedir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında en fazla araştırmanın öğretim programı değerlendirme konu başlığı altında yapıldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak 2018 yılında öğretim programının değiştirilmesi olduğu söylenebilir. Gelişen ve değişen ihtiyaçların karşılanabilmesi amacıyla yeni programlar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Uygulanan programların sonuçlarının araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Ülkeler tarafından hazırlanan programlar bireylerin ihtiyaçları göz önüne alınarak ve birey lehine gelişim göstermelidir (Üstel, 2016; Sen, 2020; Şiraz & Bay, 2020). Araştırmalarda öğretmenlerin ders ile ilgili sıklıkla görüşlerinin alındığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak dersin yürütücüsü ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin derse yönelik yenilik ve değişimlere öncülük etmesi söylenebilir. Çeşitli yöntem ve teknik kullanımı, ders kitabı inceleme ve değerler eğitimi araştırmaları da görülmektedir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde kullanılan yöntem ve teknikler üzerine yapılan bir araştırmada (Özdemirci, Aksoy & Ok, 2020) sınıf öğretmenleri, programın soru ağırlıklı olduğu soruların cevaplanabilmesi için en fazla soru-cevap tekniğinin kullanıldığını ve bu tekniğin öğrenci seviyesine uygun olmadığı belirtilmiştir. Dersin yürütücüsü olan öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bazı araştırmalarda (Balbağ, Gürdoğan Bayır & Ersoy, 2017) ise öğretmenler kendilerini yeterli görmemekte ve bu konuda eğitim almak istemektedir.

Araştırmaların kullanılan yöntemlere göre dağılımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; incelenen araştırmalarda en fazla kullanılan yöntemin nitel araştırma olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise nicel araştırma yöntemleri, en az kullanılan yöntemin ise karma araştırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında araştırma gerçekleştiren araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerini sıklıkla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların kullanılan desene göre dağılımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; araştırmacıların doküman inceleme, tarama modeli ve durum çalışması, olgubilim araştırma desenlerini sıklıkla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaların katılımcı türüne göre dağılımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; araştırmada katılımcıların birey ve doküman olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Birey teması

altında sınıf öğretmenleri, dördüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylar ile çalışıldığı görülmektedir. Doküman teması altında ise ders kitabı ve öğretim programı incelendiği görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında araştırmacıların daha çok bireylere odaklandığı, bireyler içerisinde de en fazla sınıf öğretmenleri (Aslan & Aybek, 2018; Aslantürk & İnce, 2020; Durdi & Erdamar, 2020; Gürel, 2016; Kaçar & Kaçar, 2016; Kaymakçı & Akdeniz, 2018; Öztürk, Purcu & Berk, 2019; ; Öztürk, Eren & Topçu, 2019; Şahan & Tural, 2018; Toprak & Demir, 2017; Sağlam & Hayal, 2015; Ulusoy & Erkuş, 2016) ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmacıların sınıf öğretmenlerini katılımcı olarak seçmelerinin nedeni sınıf öğretmenlerinin dersin yürütücü ve uygulayıcısı olması olarak düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programında, uygulama sürecinde ve değerlendirme aşamasında karşılaştıkları sorun ve eksikliklerin ortaya çıkarılması çağın gereksinimleri doğrultusunda hazırlanacak yeni öğretim programı ve ders kitaplarında belirleyici rol üstlenmesi düşünülmektedir. Araştırmaların örneklem tekniğine göre dağılımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; örneklem belirtilen araştırmalar ve örneklem belirtilmeyen araştırmalar olmak üzere iki tema oluştuğu görülmektedir. Örneklem belirtilen araştırmalar içerisinde en fazla tercih edilen örneklem türü kolay ulaşılabılır durum örneklemesi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmaların sonuçları incelenmiştir. Program incelemesinin yapıldığı araştırmalarda program üzerine öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği araştırmalar (Akdeniz, 2018; Aslantürk, 2018) bulunmaktadır. Öğretmenler, programda bulunan etkinlikler, ölçme-değerlendirme üzerine olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin kazanımların konu alanı içeriğiyle ilgisiz olduğunu belirttiği araştırmalar da bulunmaktadır (Toprak & Demir, 2017). Değerler eğitimi konusunda eksikliklerin bulunduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar (Adıgüzel & Karagöl, 2020) bulunmaktadır. Bu araştırmada demokratik değerlerin kazandırılabilmesi en önemli derslerden biri olarak insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi görülmektedir. Ancak öğretim programında demokratik değerler ile ilgili içeriğin az olması nedeniyle öğretim programındaki eksiklikler üzerinde durulmaktadır. Ders kitabı ile ilgili sorunların belirtildiği araştırmalar (Eker, İnce & Sağlam, 2018; Izgar, 2017; Öztürk, Topçu & Eren, 2017) bulunmaktadır. İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının bilgi metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin zor olduğu ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşlarına uygun olmadığı belirtilmektedir. Dersin dördüncü sınıfta verilmesi sonucuna ulaşılan araştırmalar (Sağlam & Hayal, 2015; Ulusoy & Erkuş, 2016), dersin ilköğretim öğrencileri için soyut kaldığı sonucuna ulaşılan araştırmalar (Kaçar & Kaçar, 2016; Şahan & Tural, 2018) dikkat çekmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmaların sonuçlarına yönelik önerileri incelenmiştir. Öğretim programının öğrenci düzeyine göre yeniden düzenlenmesi (Aslan & Aybek, 2018; Aslantürk & İnce, 2020; Ayan, 2018; Kaymakçı & Akdeniz, 2018;), gözlem tekniği kullanılması (Özdemirci, Aksoy & Ok, 2020), Değerler eğitimi ile ilgili nicel çalışma yapılması (Tarman & Kuran, 2014), değerler eğitimi ile ilgili etkinliklere yer verilmesi (Izgar, Izgar & Çalışkan, 2018; Kurtdede Fidan & Gedik, 2018), ders kitabının yeniden düzenlenmesi (Eker & Bayır, 2017; Haçat & Demir, 2017), ders içeriğinin sadeleştirilip somutlaştırılması (Gürel, 2016; Özbek, 2017; Purcu, 2019) önerilerine ulaşılmıştır. Ayrıca öneride bulunulmayan çalışmalar da bulunmaktadır.

Tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi alanında yeterli araştırmanın olmadığı söylenebilir. Aktif yurttaşlığı benimseyen, birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk alan, Cumhuriyet ve değerlerimizin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim için yapılan araştırma sayısı oldukça az kalmaktadır. Bu nedenle bundan sonraki araştırmalarda özellikle farklı araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırmaların olması öngörülmektedir.

Araştırmadan elde edilen tüm sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmanın İngilizce ve Türkçe kaynaklar ve ilgili veri tabanlarında yapılan araştırma ile sınırlı olması sebebiyle, farklı dillerde ve farklı veri tabanlarında yapılacak taramalarla bu alandaki çalışmaların incelenmesi önerilebilir.

- İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programı geliştirilirken tüm paydaşların (alan uzmanları, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin) görüşlerinin alınması önerilebilir.

- İncelenen araştırmalarda en fazla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görölmüş ve bu sonuç doğrultusunda İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi üzerine nicel ve karma yöntem araştırmalarına da ağırlık verilmesi önerilebilir.
- İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi alanında araştırma yapacak araştırmacılar için daha önce hiç çalışılmayan nitel araştırma desenleri olan ‘Kuram Oluşturma’ ve ‘ Eylem Araştırması’ deseni üzerine çalışmaları önerilebilir.
- İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin az olması nedeniyle lisansüstü eğitim öğrencileri için bu alanda çalışmaları önerilebilir.
- İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi üzerine yapılan araştırmaların genellikle program değerlendirme çalışmaları olduğu sonucundan yola çıkarak öğretim programının uygulanmasının sonuçları üzerine çalışmalar önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C., & Karagöl, İ. (2020). A study on the primary education curricula in the context of socialization, multiculturalism and democratic values. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.30831/akukeg.529545>
- Akçeşme, B. & Kurtde Fidan, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 147-164. <https://doi.org/10.21666/muefd.779867>
- Akdeniz, B. (2018). İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Al-Nakib, R. (2011). Citizenship, nationalism, human rights and democracy: A tangling of terms in the Kuwaiti curriculum, *Educational Research*, 53(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.572364>
- Altıntaş, N. İ., & Yıldırım, H. (2017). İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinde aktif öğrenme yöntemi ile kavram öğretimi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 514-554. <https://doi.org/10.18039/ajesi.371649>.
- Aslan, S. & Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *GEFAD*, 38(1), 233-262.
- Aslantürk, H. & İnce, M. (2020). İlkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 724-731.
- Aslantürk, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Ayan, C. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Balbağ, N. L., Gürdoğan Bayır, Ö., & Ersoy, A. F. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241. <https://doi.org/10.19126/suje.292757>
- Bektaş, Ö., & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 247-289. <https://doi.org/10.34234/ded.512221>
- Büyükoztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). PegemA Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Durdi, M., & Erdamar, G. (2020). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *JRES*, 7(1), 193-218.

- Eker, C., İnce, M. & Sağlam, H. (2018). İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 404-416. <https://doi.org/10.17244/eku.414512>
- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74.
- Er, H., Ünal, F., & Özmen, C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi dersinin 4.sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 8(6), 179-196. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1961>
- Erol H. (2018). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin ortaokul öğretim programından çıkarılmasına ilişkin bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 51- 67. <https://doi.org/10.22464/diyalektolog.182>
- Genç, K. & Çelik, H. (2018). Türkiye’deki vatandaşlık eğitiminin branş öğretmenlerinin bakış açılarıyla değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 126-138. <https://doi.org/10.19126/suje.356903>
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 641-660.
- Haçat, O.S. & Demir, B. F.(2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *TÜBAD* 2(1), 11-17.
- Izgar, G. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizi. *İlköğretim Online*, 16(2), 584-600. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304720>
- Izgar, G., Izgar, H. & Çalışkan, G. (2018). *Yenilenen 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının incelenmesi* [Bildiri sunumu]. III. Ines International Education and Social Science Antalya, Türkiye.
- Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research*, 53(2), 123-136.
- Jett, T. D. (2013). *Teacher perceptions of global citizenship education in a southern elementary public school: Implications for curriculum and pedagogy*. [Unpublished master’s thesis]. University of South Carolina.
- Kaçar, H., & Kaçar, M. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 182-196.
- Kaf, Ö. & Sarı, M. (2013). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 25-42.
- Karakuş Ö. Ö., Aksoy, A. N., & Ok, A. (2020). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının Eisner’ın değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 136-150. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051813>
- Kaymakçı, S. & Akdeniz, B. (2018). Evaluation of elementary school 4th grade human rights, citizenship and democracy course’s curriculum according to teachers’ perspectives: a qualitative research. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 77-93.
- Kurtdede Fidan, K. N., & Gedik, H. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabında yer alan değerler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 251-272. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.127>
- MEB (2018). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı* (İlkokul 4. Sınıf). MEB.
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi, *Turkish Studies* - 9(5), 1565-1584. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6977>

- Merey, Z. & Kaymakçı, S. (2018). Millî eğitim şûraları'nda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimine ilişkin alınan kararların değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 819-854. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.88>
- Oğuz H. S., & Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Özbek, R. (2017). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 359-371. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302771>
- Özbek, R. & Köksalan, B. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarındaki vatandaşlık ve insan hakları uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 58-67.
- Öztürk, A., Eren, M. & Topçu, B. (2019). Effective children's rights education in Turkey from the perspective of classroom teachers: Problems and suggestions. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2221-2232. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3415>
- Purcu, S.S. (2019). *İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.
- Purcu, S. S. & Berk, Ş. (2019). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretmen öz-yeterlik inancı ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(2), 19-39. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.15190>
- Sağlam, H. İ. & Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkökul 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 207-217. <https://doi.org/10.13140 / RG.2.1.2569.0645>
- Sen, A. (2020). Three evils of citizenship education in Turkey: Ethno-religious nationalism, statism and neoliberalism. *Critical Studies in Education*, 1-16, <https://doi.org/10.1080 /17508487.2020.1761849>
- Sounoglou, M., & Michalopoulou, A. (2017). Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 53-68. <https://doi.org/10.5539 / jel.v6n2p53>
- Şahan, G. & Tural, A. (2018). Evaluation of human rights, citizenship and democracy course by teacher's vision. *World Journal of Education*, 8(2), 46-53. <https://doi.org/10.16986 / HUJE.2019051813>
- Şiraz, F. & Bay, E. (2020). Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları genel hedeflerin analizi. *Anatolian Turk Education Journal*, 2(1), 1-18.
- Tarman, B. & Kuran, B. (2017). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersindeki değerlerin öğrenilme düzeyleri ile çevre ilişkisi hakkında öğretmen görüşleri. *GEFAD / GUJGEF* 34(2), 293-319.
- Tertemiz, N. I., Güven, S. & Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 149-169.
- Toprak, E. & Demir, S. B. (2017). İlkokul 4. sınıf "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2160-2179. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364005>
- Ulubey, Ö. (2021). Changes and transformations in the curricula of elementary education citizenship, democracy and human rights from 1926 to 2018. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 401-446. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.011>
- Ulubey, Ö. & Gözütok, F. D. (2015). Yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile geleceğin vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi. *Education and Science*, 40 (182), 87-109. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4845>
- Ulusoy, K. & Erkuş, B. (2016). İlkokul 4. sınıfta "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1143-1172.
- Ülger, M. & Yel, S. (2013). Ara disiplin alanı olarak insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algıları, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 19-32.

- Üstel, F. (2016). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## EKLER

### Ek 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Tezler

Kod	Künye
T1	Efe, P. (2017). <i>İlkokul 4. sınıfta Türkçe ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde eleştirel pedagoji uygulamaları</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
T2	Aslantürk, H. (2018). <i>İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
T3	Ayan, C. (2018). <i>İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının cıpp modeli ile değerlendirilmesi</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
T4	Akdeniz, B. (2018). <i>İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
T5	Kuzucu, C. (2018). <i>İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile sosyal bilgiler ders kitaplarının temel insani değerler açısından karşılaştırılması</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
TD6	Çarıkcı, S. (2019). <i>Çocuk hakları eğitimi programı'nın ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi</i> . [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
T7	Purcu, S.S. (2019). <i>İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
T8	Hastürk, E. (2019). <i>Sosyal bilgiler öğretimi uzmanları ve öğretmenlerinin gözünden "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersine bakmak: bu dersi kim vermeli?</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
T9	Alataş, F. (2019). <i>Yaratıcı dramının ilköğretim 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde kullanılması</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
T10	Mangal, K. (2019). <i>İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
T11	Durdi, M. (2020). <i>Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarına ilişkin görüşleri</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.



## Ek 2. Araştırma Kapsamında İncelenen Makaleler

Kod	Künye
M1	Ülger, M. & Yel, S. (2013). Ara disiplin alanı olarak insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algıları, <i>Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 4(10), 19-32.
M2	Tarman, B. & Kuran, B.(2017). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersindeki değerlerin öğrenilme düzeyleri ile çevre ilişkisi hakkında öğretmen görüşleri. <i>GEFAD / GUJGEF</i> 34(2): 293-319.
M3	Sağlam, H. İ., & Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkökul 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 15 (1), 207-217.
M4	Som, İ. & Karataş, H. (2015). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. <i>Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi</i> , 1(1), 33-50
M5	Ulubey, Ö., & Gözütok, F. D. (2015). Yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile geleceğin vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi. <i>Education and Science</i> , 40 (182), 87-109.
M6	Ulusoy, K., & Erkuş, B. (2016). İlkokul 4. sınıfta “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 8(24), 1143-1172.
M7	Kaçar, H., & Kaçar, M. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. <i>Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 8 (3), 182-196.
M8	Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 17(3), 641-660.
M9	Buğday, G.& Küçükoğlu, A. (2017). 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının çocuk katılım hakkı ilkelerine göre incelenmesi. <i>Türk eğitim dergisi</i> , 2(2), 61-81.
M10	Özbek, R. (2017). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi. <i>İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 18(1), 359-371.
M11	Toprak, E., & Demir, S. B. (2017). İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 17 (4), 2160-2179.
M12	Haçat, O.S.& Demir, B. F.(2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. <i>TÜBAD</i> 2(1), 11-17.
M13	Karagözoğlu, N. (2017). İnsan hakları eğitiminde gazetelerden yararlanma. <i>KEFAD</i> , 8(3), 64-79.
M14	Altıntaş, N. İ., & Yıldırım, H. (2017). İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinde aktif öğrenme yöntemi ile kavram öğretimi. <i>Anadolu Journal of Educational Sciences International</i> , 7(3), 514-554
M15	Balbağ, N. L., Gürdoğan Bayır, Ö., & Ersoy, A. F. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? <i>Sakarya University Journal of Education</i> , 7(1), 223-241.
M16	Izgar, G. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizi. <i>İlköğretim Online</i> , 16(2), 584-600.

M17	Kurtdede-Fidan, N. & Ay-Selanik, T. (2017). Use of the public service ads in human rights, citizenship and democracy courses: A mixed method study.
M18	Erol H. (2018). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin ortaokul öğretim programından çıkarılmasına ilişkin bir değerlendirme. <i>Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 17, 51- 67.
M19	Şahan, G.& Tural, A. (2018). Evaluation of human rights, citizenship and democracy course by teacher's vision. <i>World Journal of Education</i> 8(2), 46-53.
M20	Kaymakçı, S. & Akdeniz, B. (2018). Evaluation of elementary school 4th grade human rights, citizenship and democracy course's curriculum according to teachers' perspectives: a qualitative research. <i>International Online Journal of Educational Sciences</i> , 10 (5), 77-93
M21	Eker, C., İnce, M. & Sağlam, H. (2018). İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi <i>Eğitimde Kuram ve Uygulama</i> , 14(4), 404-416.
M22	Kurtdede-Fidan, N. & Gedik, H. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabında yer alan değerler. <i>Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi</i> , 9(1), 251-272,
M23	Büyükalın-Filiz, S. & Sel, B. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. <i>Asya Öğretim Dergisi</i> , 6(2), 1-17
M24	Oğuz H. S., Önlen, M., Tatan, M. & Demir, F. B. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (1998, 2010, 2015, 2018). <i>Researcher: Social Science Studies</i> , 6(1), 407-422
M25	Merey, Z. & Kaymakçı, S. (2018). Millî eğitim şûraları'nda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimine ilişkin alınan kararların değerlendirilmesi. <i>YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 15(1), 819-854.
M26	Aslan, S. & Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. <i>GEFAD</i> , 38(1): 233-262.
M27	Sönmez, Ö. F., İrşi, E., Önlen, M. & Polat, U. (2019). 2018 Ortaokul öğretim programlarının hukuk okuryazarlığı açısından incelenmesi. <i>Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 20(2), 906-928.
M28	Purcu, S. S. & Berk, Ş. (2019). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretmen öz-yeterlik inancı ölçeği geliştirme çalışması. <i>Turkish Studies - Educational Sciences</i> , 14(2), 19-39.
M29	Leblebici, H. & Toy-Yücel, B. (2019). A needs analysis of curriculum design of the human rights, citizenship, democracy and child rights course for teacher candidates. <i>Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi</i> , 9(1), 105-144. DOI: 10.31704/ijocis.2019.006
M30	Öztürk, A., Eren, M. & Topçu, B. (2019). Effective children's rights education in turkey from the perspective of classroom teachers: problems and suggestions. <i>Kastamonu Education Journal</i> , 27(5), 2221-2232.
M31	Bektaş, Ö. & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: Türkiye ve Fransa. <i>Değerler Eğitimi Dergisi</i> , 17 (37), 247-289.
M32	Aslantürk, H. & İnce, M. (2020). İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. <i>Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi</i> 13(71), 724-731.
M33	Ünlü, U. (2020). İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına yönelik araştırmaların incelenmesi. <i>Türk İdare Dergisi</i> , 489, 311-330
M34	Adıgüzel, O. C., & Karagöl, İ. (2020). A study on the primary education curricula in the context of socialization, multiculturalism and democratic values. <i>Kuramsal Eğitimbilim Dergisi</i> [Journal of Theoretical Educational Science], 13(1), 1-24.
M35	Karakuş Ö. Ö., Aksoy, A. N., & Ok, A. (2020). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının Eisner'in değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. <i>Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 35(1), 136-150.
M36	Durdi, M., & Erdamar, G. (2020). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. <i>JRES</i> , 7(1), 193-218.
M37	Ulubey, Ö. (2021). Changes and transformations in the curricula of elementary education citizenship, democracy and human rights from 1926 to 2018. <i>Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi</i> , 11(1), 401-446
M38	Akçeşme, B. & Kurtdede Fidan, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşleri. <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]</i> , 8(1), 147-164. DOI: 10.21666/muefd.779867

### Ek 3. Araştırma Kapsamında İncelenen Bildiriler

Kod	Künye
B1	Akpınar, M. & Çolak, K. (2016, 01-04 Aralık). <i>4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin uygulanışına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri</i> [Bildiri sunumu]. International Turkic World Educational Sciences and Social Sciences memory of Hodja Ahmet Yesevi year 2016, Antalya, Türkiye.
B2	Buğday, G & Küçüköğlü, A. (2016, 11-14 Mayıs). <i>4.sınıf öğretmenlerinin perspektifinden insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin bir inceleme</i> [Bildiri sunumu]. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Muğla, Türkiye.
B3	Sönmez, Ö. F., İrşi, E., Önlen, M., Polat, U. & Fansa, M. (2016, 11-14 Mayıs). <i>İlkokul insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının kazanımlar açısından incelenmesi</i> [Bildiri sunumu]. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Muğla, Türkiye.
B4	Ersoy, F. A., Balbağ, L. N., Bayır-Gürdoğan, Ö. (2016, 31 Mayıs-03 Haziran). <i>İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin öğretmenler ve öğrenciler neler düşünüyor?</i> [Bildiri sunumu]. EJER 2016, Muğla, Türkiye.
B5	Yılmaz, F. & Göçen, S. (2016, 11-14 Mayıs). <i>Sınıf öğretmenlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin görüşleri</i> [Bildiri sunumu]. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Muğla, Türkiye.
B6	Kaymakçı, S.(2016, 01-04 Aralık). <i>Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması</i> [Bildiri sunumu]. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya, Türkiye.
B7	Eker, C. & Bayır, Ö. (2017, 11-14 Mayıs). <i>İlkokul insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı etkinliklerinin öğrenciye görelilik ilkesi açısından değerlendirilmesi</i> [Bildiri sunumu]. 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ordu, Türkiye.
B8	Öztürk, A., Topçu, B. & Eren, M. (2017, 11-14 Mayıs). <i>4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının çocukların katılımı hakkında incelenmesi</i> [Bildiri sunumu]. IV. International Eurasian Educational Research, Ordu, Türkiye.
B9	Haçat-Oğuz, S. & Demir, F. B. (2017, 04-06 Mayıs). <i>İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri</i> [Bildiri sunumu]. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempoyumu, Eskişehir, Türkiye.
B10	Eker, C.& Ayan, C. (2017, 18-20 Mayıs). <i>İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının cıpp modeli kullanılarak değerlendirilmesi</i> [Bildiri sunumu]. 8th International Congress on New Trends in Education ICONTE- 2017, Antalya, Türkiye.
B11	Şahan, G. & Tural, A. (2017, 11-15 Mayıs). <i>İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi</i> [Bildiri sunumu]. IV. International Eurasian Educational Research Congress, Bayburt, Türkiye.
B12	Acaray, D. (2017, 27-29 Nisan). <i>MEB ilköğretim okullarında okutulan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin doktrin temelinde değerlendirilmesi</i> [Bildiri sunumu]. Innovation and Global Issues in Social Sciences, Antalya, Türkiye.
B13	Dinç, E. & Akşit, İ. (2017, 04-06 Mayıs). <i>Sınıf öğretmenlerinin taslak sosyal bilgiler ve insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersleri öğretim programları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi</i> [Bildiri sunumu]. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir, Türkiye.
B14	Taşar, H. H. (2018, 12-14 Nisan). <i>İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabındaki görsellerin kadın erkek eşitliğini sağlama hedefine uygunluk durumunun incelenmesi</i> [Bildiri sunumu]. Uluslararası Ders Kitapları Sempozyumu (DEKUS 2018), İstanbul, Türkiye.
B15	Berk, Ş. & Purcu, S. S. (2018, 27-30 Nisan). <i>İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının değerlendirilmesi</i> [Bildiri sunumu]. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Nevşehir, Türkiye.

B16	Anılan, H., Anagün, S. Ş. & Kılıç, Z. (2018, 02-05 Mayıs). <i>İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde kelime ilişkilendirme testi yoluyla değer analizi</i> [Bildiri sunumu]. Vth International Eurasian Educational Research Congress, Antalya, Türkiye.
B17	Izgar, G., Izgar, H. & Çalışkan, G. (2018, 28 Nisan-01 Mayıs). <i>Yenilenen 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının incelenmesi</i> [Bildiri sunumu]. III. Ines International Education and Social Science Antalya, Türkiye.
B18	Akdeniz, B. & Kaymakçı, S. (2019, 16-20 Ekim). <i>İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi</i> [Bildiri sunumu]. 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, Türkiye.
B19	Güngör, M. (2019, 21-22 Aralık). <i>Öğretmenlerin öğretim programı açısından insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin değerlendirmeleri</i> [Bildiri sunumu]. 4. Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Kongresi, Ankara, Türkiye.

## ESKİ UYGURCA MAYTRİSİMİT’TE YER ALAN “UZAK BİTİĞ” KAVRAM İŞARETİ ÇERÇEVESİNDE EĞİTSEL UNSURLAR

### EDUCATIONAL ELEMENTS IN THE FRAMEWORK OF THE “UZAK BİTİĞ” CONCEPT SIGN IN THE OLD UIGHUR MAİTRİSİMİT

Muammer ŞEHİTOĞLU<sup>1</sup>

**ÖZ:** Eski Uygur Türkçesi, Türkçenin tarihî dönemleri içinde yazı kavram alanını karşılayan birden çok kavram, kavram işareti, sözcük ve terimi söz varlığında barındıran edebî eserlerin kaleme alındığı değerli bir dönemdir. Dönemin, özellikle Budist çevreye ait uyarılma çeviri eserlerinin söz varlığında yer alan yazı kavram alanına ilişkin kavram işaretleri taşıdıkları anlam değerleri ile alanın uzmanlarının dikkatini çekmektedir. *uzak bitig* kavram işareti de dikkat çekici kavram işaretlerinden biridir. “Yazma kitap, yazma eser” anlam değerine sahip kavram işaretini söz varlığında barındıran Maytrisimit adlı eser, Eski Uygur Türkçesi Dönemi’nde Budist çevrede Toharcadan Eski Uygur Türkçesine çevirisi (uyarlanarak) yapılmış ve Türk dili ve edebiyatının dram sanatı türündeki ilk eseri olma niteliği göstermektedir. 1976 yılında Ş. Tekin tarafından yayımlanan eserin bazı bölümleri eksik kalmış ve daha sonra Tekin tarafından, 1980 yılında eksikleri tamamlanan bazı bölümler transliterasyon ve Almanca çeviri şeklinde yeniden yayımlanmıştır. Çalışmada, eserin 11. bölümünün 14, 15 ve 16. yapraklarında yer alan *uzak bitig* “yazı, yazı sanatı” kavram işareti çerçevesinde bölüm metnindeki eğitsel unsurların tespit edilmesi ve bu unsurların bilgi felsefesi ve öğrenme psikolojisi temaları altında incelenmesi amaçlanmıştır. Yöntem olarak, nitel araştırma desenine dayalı doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda, kavram işaretinin, ilişkili olduğu diğer kavram işaretleri ile birlikte bilgi felsefesi ve öğrenme psikolojisine ait eğitsel unsurları karşıladığı ve eserin kaleme alındığı Eski Uygur Türkçesi Dönemi içinde bireyin bilgiye ve öğrenmeye olan bakış açısını, düşüncelerini, öğrenmeyi öğrenmedeki eylemlerini ve onu öğrenen olarak tanımlayan eğitim anlayışını yansıtır nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler** Maytrisimit, *Uzak bitig* , Eski Uygur Türkçesi, Eğitsel unsurlar.

**ABSTRACT:** Old Uyghur Turkish is a valuable period in which literary works that contain more than one concept, concept sign, word and term in the vocabulary that meet the concept of writing in the historical periods of Turkish. Concept signs related to the concept of writing in the vocabulary of the adapted translation works of the period, especially belonging to the Buddhist environment, attract the attention of the experts of the field with their meaning values. *uzak bitig* concept sign is one of these remarkable concept signs. The work named Maitrisimit, which contains the concept sign with the meaning value of "manuscript book, manuscript" in its vocabulary, was translated (adapted) from Toharian language to Old Uyghur Turkish in the Buddhist environment during the Old Uyghur Turkish period, and it is the first work of Turkish language and literature in the genre of drama art. In 1976, Some parts of the work published by Ş. Tekin were incomplete and some parts of which were completed in 1980 were republished by Tekin as transliteration and German translation. In the study, it is aimed to determine the educational elements in the text of the chapter within the framework of the concept sign of "manuscript, manuscript" and to examine these elements under the themes of philosophy of knowledge and learning psychology. As a method, document analysis technique based on qualitative research design was used. In the findings obtained, the concept sign meets the educational elements of the philosophy of learning and the psychology of learning together with the other concept signs it is related to, and in the Old Uyghur Turkish period when the work was written, the individual's perspective on knowledge and learning, his thoughts, his actions in learning and defining him as a learner. It has been determined that it reflects the understanding of education.

**Keywords:** Maitrisimit, *Uzak bitig* , Old Uyghur Turkish, Educational elements.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Şehitoğlu, M. (2023). Eski Uygurca Maytrisimit’te Yer Alan “Uzak Bitig” Kavram İşareti Çerçevesinde Eğitsel Unsurlar, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 305-317

#### **Cite this article as:**

Şehitoğlu, M. (2023). Educational Elements in the Framework of the “Uzak Bitig” Concept Sign in the Old Uighur Maitrisimit, *Trakya Journal of Education*, 13(1), 305-317

<sup>1</sup> Dr., Türkçe Eğitimi, Artvin / Türkiye, [mshtgl22@gmail.com](mailto:mshtgl22@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4471-3283>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In the study, it is aimed to determine the educational elements in the text of the chapter within the framework of the concept sign of “manuscript” in the 14th, 15th and 16th pages of the 11th chapter. In addition, the missing chapters in Şinasi Tekin's work, which was published in 1976, were read with transcription and translated into Turkish. Along with the translation, new interpretations and reading suggestions are presented.

### Method

As a method in the study, document analysis technique based on qualitative research design was used. Determining, selecting, interpreting and synthesizing the data contained in the documents with the document analysis technique is carried out within the analytical process. Within the framework of the “uzak bitig” “manuscript” concept sign in the 11th Chapter of Maitrisimit, the educational elements in the chapter text were examined under the theme of epistemology and psychology of learning, and relevant text samples were determined. Identified examples were interpreted and evaluated within the framework of themes.

### Findings

The findings obtained in the study were examined in tables under the themes of philosophy of knowledge and psychology of learning in educational terms. The category of the value of knowledge was determined under the theme of philosophy of knowledge and the category was classified as codes such as the importance of theoretical knowledge, the desire to acquire knowledge and the realization of knowledge. In this classification, the concept mark of “uzak bitig” “manuscript” and other words and concept marks associated with the concept mark were determined and interpreted from an educational point of view. In this section, text examples are presented under the relevant codes. Under the theme of psychology of learning, under the category of teaching theories and teaching principles and methods, model learning and inquiry (Socratic) learning codes and data were classified. Other concept signs that are related within the framework of the “manuscript” concept sign were interpreted in the learning by model and inquiry learning steps and made educationally meaningful. Again in this section, text samples are presented under the relevant codes.

### Result and Discussion

In the study; In the light of the findings, in the 11th part of the text of the work, it was evaluated and interpreted from an educational point of view under the themes of philosophy of knowledge and psychology of learning, within the framework of the concept sign of “manuscript”. Under the theme of philosophy of knowledge, it has been determined that text samples, which draw attention to the importance of theoretical knowledge, also play a vital role in wanting to acquire knowledge. In this context, in the text section, from the conversations between Brahmayu Brahman and Maitreya Bodhisattva, it has been seen that having theoretical knowledge, that is, having knowledge of the “manuscript” or knowing its existence, is equated with wanting to be a “Teacher, Master”. Thus, theoretical knowledge was chosen and accepted as a criterion in order to want to acquire knowledge. In the relevant text examples, it has also been determined that concept signs and words such as bilig (knowledge), erdem (virtue), uluglug (sublimity) express the importance of theoretical knowledge. Maitreya Bodhisattva was asked by Brahmayu Brahman and wise people to teach the knowledge he learned as a teacher, first to students, then to other people and theirs to other people, about the realization of knowledge from expressing the value of knowledge in a high-level cognitive way. In the examples of texts expressing the importance of putting knowledge into practice, boşgun- (learn-); bitiyü ögret- (write and learn-); Concept signs such as boşgur- (teach-); adañuka teg- (teach others-) clearly prove that the educational elements are met in the Old Uyghur Turkish in terms of words and concept signs. Under the theme of psychology of learning, text examples related to model learning and inquiry learning were identified and evaluated. In the text examples, learning by model expresses Maitreya's own way

of learning, as well as his method of teaching as a teacher. Because he is asked to be a model for the students who will be teachers in the future and it is emphasized that his name as a good teacher is immortalized. Also, why Maitreya is such a model has also been explained by Brahmayu Brahman and other sages. In the statement, while listing Maitreya's qualities, he explained why he should be a model, the qualities to be modeled, and the qualities of students and other people who will take him as a model. Regarding inquiry learning, it was determined that the question-answer method was used to access information in text samples and to be enlightened at the cognitive level. Mutual question-answer method was used to determine the accuracy, consistency and authenticity of the information. Particularly noteworthy are the question-and-answer conversations between Brahmayu Brahman and Maitreya Bodhisattva. This method, which expresses the learning style of the age in the best way, also includes the method of learning by doing, which is the most basic element of lifelong learning today, by providing permanent learning as it is also based on teaching while learning. Because the information obtained is at a level that will affect the lives of the next generation, students and other people. For this reason, they will not be a prisoner of their passions and desires by getting rid of ignorance thanks to the knowledge they have obtained, and they will be reborn into life as a new being by gaining self-consciousness. The individual who reaches self-consciousness through knowledge will have acquired the ability to use it in his life throughout his life. In addition, while putting the knowledge into practice, he will discover lifelong learning methods, and thus he will remember himself. In the text part of the work, another remarkable issue about acquiring knowledge is not age, maturity, but reason, virtue and logic in acquiring knowledge. The clearest proof of this is that Maitreya Bodhisattva had knowledge of the manuscript at a young age, knew the manuscripts written before this book, and knew the Bodhisattvas who wrote these manuscripts. So much so that Brahmayu Brahman was surprised by this knowledge and experience of Maitreya and rejoiced at this quality of him. The fact that cultures comprehend knowledge and virtue with the level of reason and mental understanding, not age and biological time level, shows that the understanding of written works, which are documents of common cultural codes, will be provided with the power of mind. "Mind is in the head, not in age" in Turkish culture. It is expressed in the findings in the text section where the proverb is also expressed. The text of the work also has the quality of being the most important written source that shows the Turkish culture to express itself in this respect. In addition to emphasizing the realization of learning through the transfer of cultural codes at the cognitive level, the work, which exhibits the approach of learning to learn and lifelong learning with an inquiry learning approach, also approaches the understanding of contemporary education with the concept sign of "*uzak bitig*" "writing work" and other word groups used with it. Considering that the importance of knowledge and the value of putting knowledge into practice have increased in the centuries after the century in which the work was written, it is seen that its value doubled. On the other hand, in the work, which shows that the concept area reached by culture has expanded, it has also been determined that the learning method by modeling is also expressed with the concept sign "*boşgut*", which is used to mean "teaching others". In this way, it has been emphasized that learning is a phenomenon that affects not only the individual but also the social and large masses, and it is explained that it directly affects the life of the society as well as individuals. Thus, learning behavior and performance are expressed in the text of the work as a cognitive and affective skill that is used effectively every minute in every aspect of life. The concept sign, which also reveals the value of learning in terms of psychological processes, expressed the end that learning can take place together with the concept of writing, with the concept sign of "learning by writing". In this context, it is clear that writing enables learning and learning to write and supports the cognitive, affective and psychological development of the individual and society. When the content of the work is evaluated within the framework of these concepts and concept signs, it is determined that individuals review their own learning with self-criticism and control their own learning, while at the same time it draws attention that each individual can control and evaluate the learning of the other individual to be taught with simple questions and answers. In this respect, each individual has been valuable for the society and for each cultural society and environment. The work, which shows the cultural development and change of the old Uyghur Turks, also reflects the breadth and richness of the world of perception, thought and conceptual world of the Uyghur Turks. The enriching and changing cultural world, on the other hand, made the Uyghur Turks the distinguished and enlightened individuals and community of the age in which they lived, and carried them firmly into the next century. The biggest proof of this is the other adapted translation works written in the centuries after the work and the translators and writers who brought them to Turkish literature.

Related concept signs in the part of the text of the work indicate that Old Uyghur Turkish was the language of science, philosophy and superior literature in the 8th century; proves that he can meet the concepts of philosophy in foreign languages in his own vocabulary without borrowing them. In addition, the concept signs related to the educational elements in the section also express the rich cultural level and concepts related to education in the Old Uyghur Turkish period.

## GİRİŞ

Yazı, birey için tarih boyunca diğer bireylerle iletişim kurmasını sağlayan bir araç olmuştur. Sözlü dilin devamı olarak bireyin tüm yaşam birikimini, deneyimini ve kültürel kodlarını kalıcı kılan ve bir sonraki kuşağa aktaran yazı, sahip olduğu niteliklerle de aynı zamanda bireylerin oluşturduğu milletler için tarihî süreç boyunca terk edilemez, vazgeçilemez olmuştur. Milletleri, seçkin, ayrıcalıklı yapan ve diğer milletlere karşı konumlanmada değerli kılan yazı, bununla birlikte milletlerin kendilerini tanımlarını da sağlayan en değerli kültürel araçtır.

Tarih boyunca milletlerin gelişmişlik ve köklülük seviyesini yansıtan yazının değeri, çağlar geçmesine rağmen farklı boyutlarıyla ve değişkenleriyle birlikte kültürel olarak milletlerin yaşamında değer ve anlam açısından yükselmeye devam etmektedir.

Türkçenin değişik tarihî dönemlerinde kültürel yaşam içinde yazı kavramını ifade etmek için birden fazla kavram işaretinin yazılı kaynaklarda, belgelerde kullanıldığı ve bu türden kavram işaretlerinin geçiş sıklığının yüksek olduğu açıktır.

Eski Türkçe Dönemi'ne ait 7. ve 13. yüzyılları kapsayan yazıt, belge ve kaynaklarda geçiş sıklığı yüksek olan *biti-* (*yaz-*) eyleminden -G biçimleriyle oluşturulmuş *bitig* (*yazı*; *yazma şekli*; *yazıt*; *yazma kitap*, *eser*; *belge*; *senet*; *vasiyetname*) sözcüğünün yanı sıra; aynı dönemdeki eserlerde, *biti-* (*yaz*; *kopya et-*; *dövme yap-*), *bitig biti-* (*yazı yaz-*; *yazıt dik-*) *bitig taş* (*yazıt*, *kitabe*, *mezar taşı*), *bitig ur-* (*yazıt dik-*; *yazı yaz-*), *bitigçi* (*yazıcı*, *yazan*, *kâtip*), *bitigli* (*yazılan*, *yazılı*), *bitiglig* (*yazı yazılmak için hazırlanan şey*; *yazısı güzel olan*; *yazılacak nesne sahibi*), *bitiglik* (*oluma yazma bilme*, *okuryazar olma*, *bilgi sahibi*), *bitigü* (*yazı yazma racı*, *divit*), *bitil-* (*yazıl-*; *yazılmış ol-*), *bitimek* (*yazı*, *eser*), *bitin-* (*başkasının yardımı olmaksızın yaz-*; *yazıl-* ; *yazar gibi görün-*), *bitit-* (*yazdır-*), *bengü taş* (*ölümsüzlük taşı*; *yazıt*), *taşka ur-* (*söylenecek sözünü taşla hakket-* ; *yaz-* ; *taşla yazı yaz-*; *yazıt dik-*), *taş tokıt-* (*yazıt diktir-* ; *yazıt yazdır-*), gibi kavram işaretlerinin de benzer kavram alanında geçiş sıklığı yüksektir (Alyılmaz, 2011). Eski Türkçe Dönemi içinde yazı kavram alanını ifade eden kavram işaretleri, Eski Uyğur Türkçesi Dönemi'nde Budist çevreye ait eserlerde de kültürel düzeyin gelişmişliğine koşut olarak farklılaşmıştır. Özellikle bu dönemde çeviri ve uyarılma çeviri eserlerde, kaynak dil olarak kullanılan Çince, Toharca, Soğdca ve Sanskritçeden kavram işaretleri Türkçeye ödünçlenmiştir. Yazı kavram alanında yer alan ve ilgili dillerden Türkçeye ödünçlenen kavram işaretlerinden biri de *uzik*, *üjik* ya da *uzak* şeklinde ifade edilen kavram işaretidir. Kavram işareti, bazı kaynaklarda Çince *tsu < dz'iang*; *dz'ing* kavram işaretinden *ujik*, *ujak*, *uzak*, *uzik* şeklinde “hece, harf” olarak (Gabain, 2007; Eraslan, 2012); yine Soğdca *’wj’k* *üzek* veya *uzik* olarak “hece, tohum hece” anlamında kaynaklarda yer alırken (Wilkens, 2021); bazı kaynaklarda da *üzük* ; *üzük sabgak* “yazı, harf, hece, ses” biçiminde geçmektedir (Yunusoğlu, 2012). Kavram işaretinin kaynaklarda yer alan anlam değeri incelendiğinde yazı kavram alanını farklı ses değişiklikleri ile de olsa karşıladığı görülmektedir.

### Uzak Bitig ve Maytrisimit

Eski Uyğur Türkçesi Dönemi'nde Budist çevreye ait eserler içinde yer alan *Maytrisimit*, söz varlığında barındırdığı dinî terim, kavram, sözcük ve kavram işaretleri ile dönemin dikkat çekici eserlerinden biridir. Eser, edebî dil özelliklerinin yanı sıra Türk dili ve edebiyatının ilk dram sanatı eseri olması ile de değerlidir. Secde (ülüş) bölümü ile birlikte toplam 28 bölümden oluşan eserde, her bir bölüm sahne olarak kurgulanıp tasarlanmış ve bölümler içindeki dram sanatı eseri niteliği gösteren unsurlar (konuşma örgüleri, sahne betimlemeleri (yer ve kişi), oyuncu ve karakterler, gerilim ve çatışma) şeklinde ifade edilmiştir (Şehitoğlu, 2020). Ş. Tekin tarafından 1976 yılında Türklük Bilimi 'ne sunulan *Maytrisimit* adlı eserin eksik bölümlerinden biri olan 11. bölümde yer alan *uzak bitig* kavram işareti, hem eserin ilgili bölümünde dram sanatının mükemmel konuşma örgülerini içeren örneklerinde yer almakta hem de ifade ettiği anlam değerleri açısından metin bağlamında eserin felsefesini ve amacını yansıtan nitelikleri göstermektedir. Ayrıca, 11. bölümdeki konuşma örgüleri, *Maitreya Bodhisattva'nın*



Brahmayu Purohit, Ezrua Tanrı ve diğer karakterler ile yaptığı konuşmaları içerirken konuşma örgüsü çeşitleri olarak iç konuşma, soru-cevap ve tartışma şeklinde yapılan konuşmalardan oluşmaktadır. Bu bağlamda “bitig, bilig, erdem” gibi *uzak bitig* kavram işareti ile yazı kavram alanı içinde yer alan kavram işaretleri de metin bağlamında önemli olmuştur.

Tekin’in eserinin 1976 yılındaki basımından sonra eser üzerine çalışmalar yapan J. P. Laut, G. Shimin ve H. J. Klimkeit, Tekin’in eserinde eksik olan 11. bölümün transkripsiyonunu ve Almanca çevirisini 1988 yılında yapmıştır (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988). Çalışmada, eserin ilgili bölümüne ait eksik yapraklar tamamlanmış ve bölüme ait notlar ile birlikte açıklamalar alanın uzmanlarının dikkatine sunulmuştur. Bu çalışmada ise, Geng, Klimkeit ve Laut tarafından transkripsiyonu yapılmış metin Türkiye Türkçesine aktarılmış, eksik ve yanlış okumalar düzeltilerek yeni okumalar yapılmıştır. 11. bölümün 14, 15 ve 16. yapraklarındaki metin bölümlerinde yer alan *uzak bitig* “yazı sanatı, yazı ya da yazı işareti” kavram işareti, metin bağlamında bilgi felsefesi ve öğrenme psikolojisi için yaşanan çağın niteliklerini, eserdeki karakterlerin ve genel olarak dönemin bireyinin bilgiye ve öğrenmeye olan bakış açılarını ifade etmektedir. Ayrıca, kavram işareti ile birlikte kullanılan boşgun- (öğren-); boşgut- (öğret-); bilig (bilgi); bilge bilig (hikmet); erdem gibi kavram işaretleri ve sözcüklerle de bilginin değeri ve öğrenmenin yöntemlerine dikkat çekilmiştir.

### Uzak Bitig ve Eğitsel Değer

Birey, bildiği oranda kendilik bilincine erişir. Tarihî süreçte bilme eylemi ve ona göre davranma eylemi bireyi kültürel bir varlık hâline getirmiş ve getirmeye devam etmektedir. O, elde ettiği bilgiyle içinde yaşadığı zamana, yere ve kültürel çevreye karşı kendini konumlandırırken, aynı zamanda tüm nitelikleri ile zamanı, yeri ve kültürel çevreyi de anlamlandırmaktadır. Böylelikle, bilginin nitelikleri olan anlam, değer ve geçerliliği de kendi benliğinde kurmaktadır. Bilginin bu nitelikleri ile oluşan felsefi yapısı, bilginin ne olduğunu ne için değerli olduğunu, birey ve toplum için ne anlam ifade ettiğini ve de sınırlarının ne olduğunu açıklamaktadır. Bilgi felsefesinin bu boyutu, birey ve içinde yaşadığı toplum adına yaşam içinde bilginin değerini daha çok ön plana çıkaran bir anlam ifade etmektedir. Öyle ki, bilginin kuram olarak önemi, bilginin edinilme isteği ve bilginin tüm hayat boyunca kullanılacak biçimde hayata aktarılması, birey ve toplum için onun gelişim ve değişimini amaçlı olarak sağlayan eğitim adına hayatidir.

Eğitim ile birlikte bilginin değerini benimseyen, özümseyen birey ve toplum, öğrenme için kendi psikolojik hazırbulunuşluğunu da sağlamıştır. İdealist eğitim felsefesi anlayışındaki bilginin gücü ve değeri öğrenmeyi de doğrudan etkilemekte bununla birlikte öğrenmeye hem kuramsal hem uygulamada yardımcı olmaktadır. Daimici ve esasici eğitim anlayışında, bilginin aktarılmasına karar vermek için o bilgiyi en iyi şekilde özümsemiş, bilen kişi olan öğretici / öğretmen önemlidir. Öğreticinin kalıcı olarak aktarmak istediklerini öğrenmek isteyen öğrenci ise, bu eğitim anlayışında ön plandadır (Demirel ve Kaya, 2012; Sönmez, 2009). Öte yandan idealist insan tipi için amaçlar belirlemiş olan bu eğitim anlayışında, tartışma, tündengelim, soru-cevap gibi öğretim ilkelerini ve yöntemlerini içeren uygulamalar da öğrenmenin istenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi için öğrenen adına seçilmektedir (Erişen, 2017). Böylelikle, bireyin kendilik bilinciyle doğasının akıl ve düşünce ile tanımlanabileceği dile getirilmektedir. Düşüncelerin yanı sıra bireyin sezgilerinin de onun yüksek hedefleri için önemli olduğu ve bu sayede de soru sorarak, tartışarak ve de mantık yönünden bütünden parçaya giderek öğrenme isteği oluşmaktadır. Bu bağlamda, Maytrisimit’in 11. bölümünde geçen *uzak bitig* “yazı sanatı, yazı ya da yazı işareti” kavram işareti çerçevesindeki bilgi felsefesi ve öğrenme psikolojisine ait eğitsel unsurlar, Maitreya Bodhisattva’nın çevresi ile kurduğu iletişimle birlikte idealist eğitim anlayışını gösteren metin örnekleriyle ortaya çıkmış ve eserin bu bölümünü eğitsel açıdan değerli kılmıştır.

Çalışmada, Maitreya Bodhisattva’nın bilgisine şuuruna eriştiği ve sıklıkla kullandığı *uzak bitig* “yazı sanatı, yazı, yazı işareti” kavram işaretinin ilişkili olduğu sözcük ve kavram işaretleri ile birlikte bilgi felsefesi ve öğrenme psikolojisi bakımından ifade ettiği eğitsel unsurlar tespit edilmeye ve değerlendirilmeye çalışılacaktır. Ayrıca, bu temalara ilişkin bulgular yorumlanacak ve eserin ilgili bölümünden hareketle eğitsel değeri üzerinde durulacaktır. Çalışmanın problemini,

1. “*uzak bitig*” kavram işareti metin bağlamında sadece bir yazının ya da yazı sanatının adını mı ifade etmektedir?

2. Kavram işaretinin eserin metni bağlamında diğer sözcük ve kavram işaretleri ile birlikte ifade ettiği eğitsel unsurlar nelerdir?  
sorular oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada yöntem olarak, nitel araştırma desenine dayalı doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme tekniği, dokümanlarda yer verilen verilerin tespit edilmesini, seçilmesini, anlamlandırılmasını ve sentezlenmesini analitik işlem süreci içinde gerçekleştirmek olarak ifade edilmektedir (Bowen, 2009). Maytrisimit'in 11. bölümünde yer alan *uzak bitig* kavram işareti çerçevesinde bölüm metnindeki eğitsel unsurlar, bilgi felsefesi ve öğrenme psikolojisine temasına altında incelenerek ilgili metin örnekleri tespit edilmiştir. Tespit edilen örnekler, temalar çerçevesinde yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

### Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmada, Maytrisimit'in 11. bölümünde yer alan bilgi felsefesi ve öğrenme psikolojisi temaları çerçevesinde tespit edilen eğitsel unsurlara ilişkin metin örnekleri Shimin, G., Klimkeit, J. H., ve Laut, P. H. (1988). "Das erscheinen des Bodhisattva" Das 11. Kapitel der Hami-Handschrift der Maitrisimit. *Altorientalische Forschungen*, 15, 315-366" künyeli eserin yazı çevrimli metninden yararlanılarak elde edilmiştir. Ayrıca, metnin Türkiye Türkçesine aktarımı araştırmanın yazarı tarafından yapılmış ve metne ilişkin yeni okumalar ve düzeltmeler de gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında, eserdeki metin örnekleri eserin orijinal metni ve Türkiye Türkçesi metni ile birlikte ele alınarak eğitsel unsurları içeren sınıflandırılmış temalar altında toplanmıştır. Ayrıca, eser ile ilgili yapılan diğer yayınlardaki metin örnekleri de Eski Uygur Türkçesinden Türkiye Türkçesine çevrilerek kavram işareti çerçevesinde eğitsel unsurlar tespit edilmiştir. Daha sonra ilgili temalar altında uzak bitig kavram işaretinin ilişkili olduğu sözcük ve kavram işaretleri cümle ve metin bağlamında temalara uygun biçimde 11. bölümün ilgili yapılarından edinilmiştir. Ardından tespiti yapılan metin örnekleri temaların içeriğine bağlı olarak analiz edilmiş ve ayırt edilmiştir.

## BULGULAR

İlgili bölümde toplanan veriler tablolar ile analiz sonuçları yapılarak anlamlı biçimde yorumlanacaktır.

Tablo 1.

*Bilgi felsefesine ilişkin kategori ve kodlar*

Tema	Kategori	Kod	11. Bölüm / Satır No.
Bilgi Felsefesi	Bilginin Değeri	Kuramsal Bilginin Önemi	15a <sub>1-30</sub> 15b <sub>2</sub> .
		Bilgi Edinmeyi İsteme	14a <sub>13-25</sub> ; 14b <sub>10-17</sub> ; 15a <sub>30</sub> ; 15b <sub>3-30</sub> .
		Bilginin hayata geçirilmesi / katılımı	16a <sub>1-30</sub> ; 16b <sub>1-30</sub> .

Kuramsal bilginin önemine ilişkin metin içinde *uzak (yazı), uzak bitig (yazı sanatı), uluglug (yücelik), kutlugda kutlug burkanların nomları, törüleri (kutludan daha kutlu Burkanların kanunları, töreleri)* gibi kuramsal bilgiyi ifade eden kavram işaretleri, metindeki eğitsel unsurlar olarak bölüm içinde yer almaktadır. *uzak bitig* 'in nitelikleri, yazılan eserlerin uzak (yazı, alfabe) olarak değerlendirilmesinin ölçütleri ve bilgi için onların neden değerli oldukları Maitreya Bodhisattva'nın ağzından dile getirilmiştir. İlgili örnekler şöyledir:

#### **Orijinal Metin-Türkiye Türkçesi**

*uzak bitig ler a-...-n(i)η anutmuş étmiş yaratmış uzak bitig ler erür .. kim nirvan birle yaraşı **uzak bitig ler** a-...-n(i)η anutmuş étmiş yaratmış uzak bitig ler erür .. kim nirvan birle yaraşı yörüglerin savlarag yarutdumuz tamdurtumuz için uzak sanıya kirmezler .. muñadu adını br(a)hmayu braman inçe tēp tēyür (.) bu munça **türlüg bitigler uzaklar .. uzak sanıya kirmez erserler.. kayu uzak erki kim uzak sanıya kirmez** .. ötrü bodis(a)v(a)t ekinti kegdete altmış artukı dört sanlag br(a)hmi atlag uzak bitip kañıya berip inçe tēp tēyür .. bu bitig uzak erür kop kamag nomlarag ukıtmakka uz oñay erür .. anın bu uzak sanıya kirmez.. ötrü br(a)hmayu purohit uzak tapa körüp inçe tēp tēyür .. bu y(e)me uluglug ol .. uzaklarda okşayur .. inçip amı yertinçüde bu uzak yok erür .. ötrü kök kalıkdan turup ezrua t(e)ñri eligin kavşurup inçe tēp tēyür .. berü eşidin siz br(a)hmayu .. kop kamag uzaklarda kutlugda kutlugı bu uzak erür .. kañ ögüzdeki kum sanınça burkanlar k(e)ntü eligin bitmiş **bu kutlug uzak** erür .. inçip y(e)me ilkide ertmiş burkanların nomları törüleri alku bu **uzakın bitilmiş bolur.. kin keligme burkanların y(e)me nom ağılıgları ... bu uzakın bitilmiş bolur..***

*(Uzak) yazılar a...nın hazırlanmış, meydana getirilmiş (yazılmış) yazılardır. (Onların) Nirvana ile uyumlu sözlerini, anlamlarını aydınlatıp parlattığımız için (onlar) uzak (yazı) sanına girmezler, (yazı olarak) sayılmazlar. Şaşıran Brahmaya Brahman şöyle der: Bu şekildeki **türlü yazma eserler yazılar ... yazı (olarak) sayılmazsa ... hangi yazma sanatı yazı (olarak kutsal) sayılacak?** Sonra, Bodhisattva ikinci kâğıda 64 ünlü Brahmi adlı yazıyı yazıp babasına vererek şöyle der: Bu, yazı işaretidir. (O, bütün kanunları anlamak için uygundur ve kolaydır. Onun için bu yazı sayılır. Sonra, Brahmaya Purohit, yazıya doğru bakıp şöyle der: Bu, yüceliktir. O, (kutsal) yazı sanatına benzidir. Ve şimdi, yeryüzünde bu yazı yoktur. Sonra, gökyüzünde duran **Ezrua Tanrı**, ellerini kavuşturarak şöyle der: Brahmaya, burayı dinleyin! Bütün yazılardan daha kutlu, saadetli bu yazıdır. Ganj Nehri'ndeki kumların sayısı kadar Burkanlar kendi elleriyle (bunu) yazmıştır ve bu **kutlu yazıdır**. Ve de önceki Burkanların kanunlarının, törelerinin hepsi bu yazıyla yazılmıştır. Daha sonra gelecek Burkanların da (dharma hazineleri) bu yazıyla yazılmıştır (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 15a<sub>1</sub>-30 15b<sub>2</sub> : 337-338).*

Bilgiyi edinmeyi isteme, *kop kamag bilge bilig boşgunmakka (hikmetli bilgiyi öğrenmeyi isteme); bilig erdem (bilgi, erdem); bitig uzak boşgun- (yazıyı, yazı sanatını öğren-)* gibi kavram işaretleri ile bilginin değerini anlamlandıran bilgiyi öğrenmeyi isteme amacını ifade etmektedir. Brahmaya Brahman'ın bilgiyi edinmek istemeyi *uzak bitig* hocası olmak ile eşdeğerde tutması, o dönem için bilginin değerini de ortaya koyan ve bilgiye sahip olanın veya bilgiyi edinmek isteyen için aynı zamanda o bilgiyi de öğretecek düzeyde olacağına da göstergesi olmuştur. Böylelikle metin örneğindeki, "bilgiyi edinmek isteyen, yine o bilgiyi aktaran / aktaracak; öğreten / öğretecek kişi olarak da bireyler arasında değerli olacaktır bakış açısı" dikkat çekicidir. İlgili örnekler şöyledir:

#### **Orijinal Metin-Türkiye Türkçesi**

*ötrü bir ogurda br(a)hmayu braman ayagka tegimlig bodis(a)v(a)tag **bitig** uzık boşgunu uguça bolmışın ukup bodis(a)v(a)tka inçe tēp tēyür .. **kop kamag bilge bilig boşgunmakka uzak bitig** bahşı osuglug erür .. tētrüm teriñ yörüglerig uzak mañıya bilgelı bolur .. **bilgelern(i)ñ bilge biligleri bitig** uzak ogrınta yitmez .. yokadmaz .. kayu kişiğe **bilig erdem** k(e)rgek erser .. ol kişi **bitig uzak boşgunmuş** k(e)rgek ..*

*Sonra, bu bir fırsat (bulup) Brahmaya Brahman, Saygıdeğer Bodhisattva'nın yazı öğrenerek soyluca davranmasını fark edip Bodhisattva'ya şöyle der: **Bütün hikmetleri öğrenmek (istemek) yazı sanatı, yazı üstadı, hocası (olmak)** gibidir. Tam ve derin anlamları, yazı dayanağınca bilmektir. **Bilgelerin hikmetleri yazı sayesinde yitmez, yok olmaz.** Hangi kişiye bilgi, erdem gerekirse, o kişi(nin) yazıyı öğrenmesi gerekir (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 14a<sub>13-25</sub> : 336).*

Bilgiyi edinmeyi isteme, eser metninde zihinsel düşünce sürecinin Brahmaya Purohita'nın yaptığı iç konuşmalar kullanılarak da metinde yansıtılmıştır. İç konuşma, *inçe tēp sakın- (şöyle düşün)* kavram işareti ile ifade edilmiştir:

#### **Orijinal Metin-Türkiye Türkçesi**

*külçire yüzün ayagka tegimlig bodis(a)v(a)t kañı br(a)hmayu purohitga inçe tēp tēyür .. **kayu kayu bitig uzak boşgunalı sakınur sen azu puşkarasari atlag uzakag mu boşgunalı azu urukit ... azu kantari .. azu karostı .. azu yhin uzık azu br(a)hi atlag uzak bitig ig mü boşgunalı sakınur siz ..***

*bitig uzak y(e)me kaç türlü bolur .. bodis(a)v(a)t savın eşidip br(a)hmayu purohit muhadıp adınip inçe tēp sakınur .. muhadınçig adınçig ne savlar eşidür m(e)n (.) tümenlig yıllarda berü şasatar bilge bilig boşgunmiş êkintisiz bahşı m(e)n erür m(e)n .. alku yêrtinçüde bahşılar ayagın çiltagin altaçı m(e)n erür m(e)n .. bu muntag türlüğ uzaklar bitigler atın eşidmişim arıtı yok erdi .. kanta takı bilgey m(e)n .. amtı savlarag bodis(a)v(a)tka ok ayutayın (.)*

Güler yüzüyle Saygıdeğer Bodhisattva, babası Brahmaya Purohita'ya şöyle der: **Hangi yazıyı (yazı sanatını) öğrenmeyi düşünüyorsun? Ve yine Puşkarasçari adlı yazı sanatını mı öğrenmek istiyorsun, yoksa Urukıt? ... yoksa Kontari? ... yoksa Karaştı? Yoksa Yaxın? Harf? yoksa Brahmi adlı yazıyı mı öğrenmeyi düşünüyorsun? Ve (size göre) kaç türlüdür? Brahmaya Purohit, Bodhisattva'nın sözlerini işitip şaşırarak şöyle düşünür: Şaşırtıcı sözler işitiyorum. On binlerce yıldan beri Şastar Hikmeti'ni öğrenmiş, (bir) ikincisi bulunmayan hoca/üstadım. Bütün yer yüzündeki üstatların saygısını, itibarını kazanan benim. Bu kadar çeşitli yazıların adını asla işitmemiştim. Ben, (onları) nereden bileceğim? Şimdi (bu) sözleri Bodhisattva'ya tam olarak söyleyeyim** (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 14a<sub>25</sub> 14b<sub>17</sub>: 337).

15. yaprağın devamı olan bölümde ise, bilgi, karşılıklı soru cevaplar ile edinilmek istenmektedir. Bilgiyi edinmeyi istemenin farklı tekniklerini ifade eden bu metin örneğinde daha sonraki bölümlerde zihinsel süreçlerin kullanılarak bilgiye ulaşmanın soru-cevap şeklinde konuşmalarla mümkün olacağı görülmüştür. Örnekler şöyledir:

#### **Orijinal Metin-Türkiye Türkçesi**

*kin keligme burkanların y(e)me nom ağılıgları ... bu uzakın bitilmiş bolur .. ötrü br(a)hmayu purohit inçe tēp tēyür .. antag erser .. bu uzaknıy atı-ı negü erür .. ötrü türlüğ tümenlig kök kalıkda turmuş t(e)ñriler .. inçe tēp tēyürler .. br(a)hma tēser tükkel bilge burkanların atı-ı bolur .. br(a)hma tēser öriğ amıl nirvannıy atı bolur .. takı y(e)me br(a)hma atlag edgü kılınç kıl(m)a kka iyat bolur (.) yene y(e)me ezrua t(e)ñri bu uzakka özi tanuk boltı .. anı üçün bu-u uzak atı br(a)hmi tēp tētir .. anı eşidip br(a)hmayu purohit muhadu adını-u inçe tēp tēyür .. muntada öñre bu uzak kanta eriti .. ötrü ezrua t(e)ñri inçe tēp tēyür .. neçetegi burkan şazanı tursar ançakatagı yêrtinçüde bu uzak turur .. kayu ödün burkan şazanı alkınar bu uzak y(e)me yêtlinür .. ötrü br(a)hmayu purohit bodis(a)v(a)t tapa körüp inçe tēp tēyür .. begim teñrim s(e)n bu uzakag kintede boşgunıy (.) ötrü bodis(a)v(a)t inçe tēp tēyür .. eşidip kañım beg ratnaşiki dipankar kşmankar prabankar vipaşi şakimunida ulatı türlüğ tümenlig burkanlar bu br(a)hmi uzakın ...*

Daha sonra gelecek Burkanların da (dharma hazineleri) bu yazıyla yazılmıştır. Brahmaya Purohit şöyle der: **Öyleyse bu yazının adı nedir? Sonra, gök yüzündeki sayısız, on binlerce Tanrılar şöyle der: Brahma dersen, hikmetli Burkanlar'ın adı olur. Brahma dersen, sakın, sükûnetli Nirvana'nın adı olur. Ve yine, Brahma adlı iyi davranışları yapmak için teşvik edici olur. Yine, Ezrua Tanrı, bu yazıya kendi tanık oldu. Onun için bu yazının adı Brahmi'dir. Onu duyup Brahmaya Purohit şaşırarak şöyle der: Bundan önce bu yazı neredeydi? Sonra, Ezrua Tanrı şöyle der: Burkan dini (Şazanı) ne kadar yaşarsa, varlığını devam ettirirse, o zamana kadar bu yer yüzünde (bu) yazı kalır. Ne zaman Burkan Dini yok olur, ortadan kalkarsa, bu yazı da (o zaman) yok olur, ortadan kalkar. Sonra, Brahmaya Purohit, Bodhisattva'ya dönerek şöyle der: Beyim! Tanrım! Sen, bu yazıyı kimden öğrendin? Sonra, Bodhisattva, şöyle der: İşitin! Babam! Bey, Hükümdar Ratnaşiki, Dipankar, Kşmanlar, Prabnalar, Wipaşi, Şakyamni ve sayısız on binlerce Burkan bu Brahmi yazı ile ...** (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 15a<sub>30</sub> 15b<sub>3-30</sub> : 338-339).

Bilginin hayata geçirilmesi, nomla- (öğret-); bitiyü öğret- (yazıp öğren-); boşgur- (öğret-) adnaguka teg- (başkalarına öğret-); boşgun- (öğren-) gibi kavram işaretleri ile ifade edilmiştir. Brahmaya Purohit, Maitreya Bodhisattva'dan sahip olduğu eşsiz ve engin bilgiyi öğrencilerine öğretmesini ister ve o öğrencilerin de o bilgiyi diğerlerine aktaracağını vurgular. İlgili örnekte, bilginin hayata geçirilmesinin tüm bireylerin hayatını etkileyecek bir kültürel aktarım olmasının yanı sıra, onun hayat boyu öğrenmeyi sağlayacak yeni düşünme sistemini de diğer bireylere kazandıracığı vurgulanmıştır. Ayrıca, ikinci metin örneğinde, Maitreya Bodhisattva'nın "Hoca" olduğu için adının ve sanının yayıldığı ifade edilirken, artık bu sayede bütün insanların onun çevresinde haşmetle ve saygıyla döndüğünden bahsedilir. Öte yandan, bilginin birey için var oluş kaynağı olmasıyla birlikte onun saygınlığını artırdığı ve onu değerli kıldığı dile getirilir. Örnekler şöyledir:

#### **Orijinal Metin-Türkiye Türkçesi**

*... dılar ta-... .. uzakın ok sansız tümen tınlağlarka nomladular .. olardı bu uzakag bitiyü öğrentim (.) anı eşidip br(a)hmayu purohit ulug agar ayamakın ornunda yokaru tutup sekiz tümen dört meñ tıtsıların alkunı yığıp tērip ayasın kavşurup ayagka tegimlig maitri bodis(a)v(a)tka inçe tēp tēyür .. bahşılarnıy bahşısı ata kañlarınıy ata kañı tegimlig s(e)n (.) yêrtinçüdeki kamağ uzık bilir bahşılarka bahşı bolgalı sini birle teñesi uzak bilir kişi yok (.) anın amtı sekiz tümen dört meñ tıtsıların saña orunçak tutuzur m(e)n (.) bularka uzak boşgurgul .. kim ol tıtagın adnaguka tegünler .. anta ötrü*

ayagka tegimlig maitri-i bodis(a)v(a)t bahşılarnıñ bahşısı bolup sekiz tümen tört mēñ tıtsılarka yañı b(e)lgürmiş br(a)hmi uzakta ulatı **biliglerig öğretir** (.) takı y(e)me asankı k(a)lp ödte berü **öğretinmiş** san sakış urmak tamga ugrın bilmek danurvit ulatı erdemler **kentü öğrenür boşgunur** .. takı y(e)me yultuz körim bilmek ırk saçmak vyakirt ç(a)ntoviçiti ulatı şasatarlarag br(a)hmayu agraşivida ulatı ...-lüg bramanlar bilgeleriñe

... dılar ta... yazıyı bizzat sayısız on binlerce canlıya **öğrettiler**. Onlardan bu yazıyı yazıp **öğrendim**. Onu işitip Brahmayu Purohit, büyük saygıyla yerinden yukarı kalkarak 84.000 öğrencinin tamamını bir araya getirerek, ellerinin avuçlarını birleştirip Saygıdeğer Bodhisattva'ya şöyle der: Hocaların hocası, Ata babaların atası olmaya lâyıksın. Yer yüzündeki bütün alfabeleri, yazıları bilen; hocalara hoca olacak, seninle denk (olan) ve yazıyı bilen kişi yok! Onun için, şimdi 84.000 öğrenciyi sana emanet ediyorum. Bunlara "yazı"(yı) **öğret!** (Onlar) o sebeple (onu) başkalarına ulaştırsınlar (**öğretsınler**). Ondan sonra, Saygıdeğer Bodhisattva, "Hocaların hocası" olup 84.000 öğrenciyi yeni ortaya çıkış "Brahmi yazı sanatını ve yazı"yı ve (onun) **bilgilerini öğretir**. Ve yine sayısız zamandan beri, **öğretilmiş** sayıları düzenlemek, damga ve zamanını bilmek, Davnurmit? Ve erdemleri de **kendi öğrenir**. Ve yine, müneccim olmak, fal bakmak Wyakrit, Çantawiçiti ve Şasatarlık'ı Brahmayu Agraşivida ve ... Lük Brahmanlar(in) bilgilerine... (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 16a<sub>1-30</sub>: 339).

#### **Orijinal metin-Türkiye Türkçesi**

arag ot- ... .. -üklerig ... kiñürü ayu bërür ... ol tıltagın sekiz y(è)girmi kolti sanı evdin barktan ünmiş dıntarlar bilge bramanlar .. alku bodis(a)v(a)tag bahşı taplayurlar .. kop kamag **uzanmak al altag bilmiş için** ...-guçı-ı yalnujuz bahşı bolur .. ezrua t(e)ñride ulatı t(e)ñriler bilgeleriniñ br(a)hmayu purohitada ulatı yal(a)ñuk bilgeleriniñ bahşısı bolur .. **atı küsi bilge bilgisi asılur kop kamag yal(a)ñuklar anıñ tegre tegzinürler** ..

Temiz ot... -üklerig ... tamamını söyleyiverir. O sebeple 18 kolti sayısınca evden barktan çıkmış dındarlar Bilge Brahmanlar(in) tamamı Bodhisattva'yı "Hoca" olarak isterler. Bütün **ustalıkları ve incelikleri bildiği için** ... guçı? Yalnızca hoca olur. Ezrua Tanrı(nın), Tanrılar Bilgeleri'nin, Brahmayu Purohit'in ve İnsanların Bilgeleriniñ hocası olur. **Adı, sanı, bilgisi, hikmeti artar, çoğalır. Ve bütün insanlar onun çevresinde dolaşp dururlar** (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 16b<sub>1-13</sub> : 340).

Tablo 2.

Öğrenme psikolojisine ilişkin kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kod	11. Bölüm / Satır. No
Öğrenme Psikolojisi	Öğrenme Kavramları	Kuramı Rol Model Öğrenme	Alarak 16a <sub>4-14</sub> ; 16b <sub>2-30</sub> .
	Öğretim Kavramları	İlkeleri Sorgulayıcı Öğrenme	(Sokratik) 14a <sub>25</sub> 14b <sub>29</sub> ; 15a <sub>1-30</sub> ; 15b <sub>1-30</sub> .

Sokratik (Sorgulayıcı) Öğrenme, metinde soru cevap şeklinde ifade edilirken *boşgungalı sakın-* (düşün-); *kaç türlü bol-* (kaç türlü ol-); ve *kanta bil-* (nereden bil-) gibi soru cümleleri ile karşılaşmıştır. Ayrıca, *kanta bilgey men?* "Ben, (onları) nerden bileceğim?" sorusuyla iç konuşma tekniğini kullanılarak sorgulamanın kahramanların zihninde yer alan biçimi de ifade edilmiştir. Öğrenme biçiminin sadece bir teknikten değil, zihinde düşünme süreçleri ve sorgulama süreçleri ile elde edilebileceğinin de vurgulandığı görülmektedir. Geçmiş öğrenme deneyimleri sorgulanırken yeni öğrenme deneyimleri için neler yapılabileceği dile getirilmiştir. Örnekler şöyledir:

#### **Orijinal Metin-Türkiye Türkçesi**

külçire yüzün ayagka tegimlig bodis(a)v(a)t kañı br(a)hmayu purohitga inçe tēp tēyür .. **kayu kayu bitig uzak boşgungalı sakınur sen azu puşkarasari atlag uzakag mu boşgungalı azu urukit ... azu kantari .. azu karoştı .. azu yhin uzık azu br(a)hi atlag uzak bitig ig mü boşgungalı sakınur siz .. bitig uzak y(e)me kaç türlüğ bolur .. bodis(a)v(a)t savın eşidip br(a)hmayu purohit muñadıp adınıp inçe tēp sakınur .. muñadınçig adınçig ne savlar eşidür m(e)n (.) tümenlig yıllarda berü şasatar bilge bilig boşgunmış ekintisiz bahşı m(e)n erür m(e)n .. alku yértinçüde bahşılar ayagın çıltagın altaçı m(e)n erür m(e)n .. bu muntag türlüğ uzaklar bitigler atın eşidmişim arıtı yok erdi .. **kanta takı bilgey m(e)n** .. amtu savlarag bodis(a)v(a)tka ok ayıtayın (.) anta ötrü br(a)hmayu purohit**

bodis(a)v(a)tka inçe tēp tēyūr .. m(e)n erser bir karoṣṭi atlag uzakag alku ṣasatarlar boṣgunup adnaguka boṣgurur m(e)n (.) **sen begiçügüm kaç türlüg bitig uzaklar bilir s(e)n..** ötrü maitri bodis(a)v(a)t kenç kiçig erken torluğ ēliğin altunluğ kegede tutup bir uzak bitimište yüz uzak bitimiş bolur .. bir ök k(a)l(a)m kodı çizmište mēñ uzaklar çizigin çizar ..

Güler yüzüyle Saygıdeğer Bodhisattva, babası Brahma'yı Purohita'ya şöyle der: **Hangi yazıyı (yazı sanatını) öğrenmeyi düşünüyorsun? Ve yine Puṣkaraṣkari adlı yazı sanatını mı öğrenmek istiyorsun, yoksa Urukıt? ... yoksa Kontari? ... yoksa Karaṣṭi? Yoksa Yaxin? Harf? yoksa Brahma adlı yazıyı mı öğrenmeyi düşünüyorsun? Ve (size göre) kaç türlüdür? Brahma'yı Purohit, Bodhisattva'nın sözlerini işitip ṣaṣıarak şöyle düşünür: Ṣaṣırtıcı sözler işitiyorum. On binlerce yıldan beri Ṣastar Hikmeti'ni öğrenmiş, (bir) ikincisi bulunmayan hoca/üstadım. Bütün yer yüzündeki üstatların saygısını, itibarını kazanan benim. Bu kadar çeşitli yazıların adını asla işitmemiştim. Ben, (onları) nereden bileceğim? Ṣimdi (bu) sözleri Bodhisattva'ya tam olarak söyleyeyim. (Daha sonra, Brahma'yı Purohit Bodhisattva'ya şöyle der: Ben ise, bir Karaṣṭi adlı uzağı (ve) tüm Ṣastarları öğrenip diğerlerini (de) öğrenirim. **Sen, Beyciğim! Küçüğüm! Kaç türlü yazı bilirsin?** Sonra, Maitreya Bodhisattva, genç yaşta küçükken ağıllı elleriyle altın renkli kâğıdı tutup bir yazıyı bitirdiğinde yüz yazı bitirmiş olur, bitirmiştir. Eğer, (bir) kalemi tutarak (bir) çizgi çizerse, bin yazının çizgisini çizmiş olur (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 14a<sub>25</sub> 14b<sub>29</sub> : 337).**

İlgili metin örneğinde, *uzak bitig*'in adının ne olduğu, daha önce nerede bulunduğu ve Maitreya Bodhisattva'nın bunu kimden öğrendiğini içeren sorular ve bunların cevapları yer almaktadır. *uzak bitig*'in değerli, kutsal bir "yazı sanatı ve yazıyı" nitelediği bu bölümde açıklanmıştır. Ayrıca, Brahma'yı Brahman'ın Maitreya Bodhisattva'ya daha önce "Beyciğim! Küçüğüm!" şeklindeki hafif küçümseyici seslenmelerinin artık, Beyim! Tanrım! Biçimine bürünmesi hem Brahma'yı Brahman'ın hem de Maitreya Bodhisattva'nın zihinsel olarak erginlenme aşamasını da ifade etmektedir. Böylelikle sorgulayıcı öğrenmeyle bireyin düşünce yönünden olgunlaştığı, aydınlandığı vurgulanmıştır:

#### **Orijinal Metin-Türkiye Türkçesi**

kin keligme burkanların y(e)me nom ağıllıkları ... bu uzakın bitilmiş bolur .. ötrü br(a)hmayu purohit inçe tēp tēyūr .. **antag erser .. bu uzakın atı-ı negü erür ..** ötrü tüklüg tümenlig kök kalıkda turmuş t(e)ṣriler .. inçe tēp tēyürler .. br(a)hma tēser tükel bilge burkanların atı-ı bolur .. br(a)hma tēser örüg amil nirvannın atı bolur .. takı y(e)me br(a)hma atlag edgü kılınç kıl(m)a(k)ka iyat bolur (.) yene y(e)me ezrua t(e)ṣri bu uzakka özi tanuk boltı .. anı üçün bu-u uzak atı br(a)hmi tēp tētir .. anı eşidip br(a)hmayu purohit muṣadu adını-u inçe tēp tēyūr .. **muntada öyre bu uzak kanta eriti ..** ötrü ezrua t(e)ṣri inçe tēp tēyūr .. neçetegi burkan ṣazanı tursar ançakatagı yertinçüde bu uzak turur .. kayu ödün burkan ṣazanı alkinsar bu uzak y(e)me yetlinür .. ötrü br(a)hmayu purohit bodis(a)v(a)t tapa körüp inçe tēp tēyūr .. **begim teṣrim s(e)n bu uzakag kintede boṣguntuy (.)** ötrü bodis(a)v(a)t inçe tēp tēyūr .. eşidip kañım beg ratnaṣiki dipankar kṣmankar prabankar vipaṣi ṣakimunida ulatı tüklüg tümenlig burkanlar bu br(a)hmi uzakın ...

Daha sonra gelecek Burkanların da (dharma hazineleri) bu yazıyla yazılmıştır. Brahma'yı Purohit şöyle der: **Öyleyse bu yazının adı nedir?** Sonra, gök yüzündeki sayısız, on binlerce Tanrılar şöyle der: Brahma dersen, hikmetli Burkanlar'ın adı olur. Brahma dersen, sakın, sükûnetli Nirvana'nın adı olur. Ve yine, Brahma adlı iyi davranışları yapmak için teşvik edici olur. Yine, Ezrua Tanrı, bu yazıya kendi tanık oldu. Onun için bu yazının adı Brahma'dır. Onu duyup Brahma'yı Purohit ṣaṣıarak şöyle der: **Bundan önce bu yazı neredeydi?** Sonra, Ezrua Tanrı şöyle der: Burkan dini (Ṣazanı) ne kadar yaşarsa, varlığını devam ettirirse, o zamana kadar bu yer yüzünde (bu) yazı kalır. Ne zaman Burkan Dini yok olur, ortadan kalkarsa, bu yazı da (o zaman) yok olur, ortadan kalkar. Sonra, Brahma'yı Purohit, Bodhisattva'ya dönerek şöyle der: **Beyim! Tanrım! Sen, bu yazıyı kimden öğrendin?** Sonra, Bodhisattva, şöyle der: **İşitin! Babam! Bey, Hükümdar Ratnaṣiki, Dipankar, Kṣmanlar, Prabnalar, Wipaṣi, Ṣakyamni ve sayısız on binlerce Burkan bu Brahma yazı ile ...** (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 15a<sub>30</sub> 15b<sub>3-30</sub> : 338-339).

Rol model olarak öğrenme, metinde modelin nitelikleri, modelin model alınma nedenleri ve model alan kişilerin nitelikleri ile birlikte ifade edilmiştir. Buna göre, Maitreya Bodhisattva model alınan kişi olarak, Brahma'yı Purohit tarafından nitelikleri belirtilen ve Ezrua Tanrı ile birlikte diğer bilgelerin de onu model olarak öğrenmeyi gerçekleştirdikleri karakterdir. Bu türden öğrenmede, bireyin yeni bir düşünce süreciyle birlikte model aldığı bireyden edindiği yeni bilgi ve erdemle yeni bir düşünce kimliği edineceği dile getirilmiştir. Örnekte şöyle ifade edilmiştir:

#### **Orijinal Metin-Türkiye Türkçesi**

... dılar ta-... .. uzakın ok sansız tümen tınlaglarla **nomladılar ..** olardin bu uzakag **bitiyü öğrentim** (.) anı eşidip br(a)hmayu purohit ulug agar ayamakın ornunda yokaru tutup sekiz tümen tört mēñ tıtsıların alkını yığıp tērip ayasın kavşurup ayagka tegimlig maitri bodis(a)v(a)tka inçe tēp tēyūr .. bahşılarnın bahşısı ata kañların ata kañı tegimlig s(e)n (.) yertinçüdeki kamag uzık bilir bahşılarka

*bahşı bolgalı sini birle tehesi uzak bilir kişi yok (.) anın amtı sekiz tümen tört mēñ tıslarag sana orunçak tutuzur m(e)n (.) bularka uzak **boşgurgul** .. kim ol tiltagin **adnaguka tegzünler** .. anta ötrü ayagka tegimlig maitri-i bodis(a)v(a)t bahşılarnıñ bahşısı bolup sekiz tümen tört mēñ tıslarka yañı b(e)lgürmiş br(a)hmi uzakta ulatı **biliglerig öğretir** (.) takı y(e)me asankı k(a)lp öde berü **öğretinmiş** san sakış urmak tamga ugrın bilmek danurvit ulatı erdemler **kentü öğrenür boşgunur** .. takı y(e)me yultuz körüm bilmek ırk saçmak vyakirt ç(a)ntoviçiti ulatı şasatarlarag br(a)hmayu agraşivida ulatı ...-lüg bramanlar bilgelerine*

*... dılar ta... yazıyı bizzat sayısız on binlerce canlıya **öğrettiler**. Onlardan bu yazıyı yazıp **öğrendim**. Onu işitip Brahmayu Purohit, büyük saygıyla yerinden yukarı kalkarak 84.000 öğrencinin tamamını bir araya getirerek, ellerinin avuçlarını birleştirip Saygıdeğer Bodhisattva'ya şöyle der: Hocaların hocası, Ata babaların atası olmaya lâyıksın. Yer yüzündeki bütün alfabeleri, yazıları bilen; hocalara hoca olacak, seninle denk (olan) ve yazıyı bilen kişi yok! Onun için, şimdi 84.000 öğrenciyi sana emanet ediyorum. Bunlara “yazı”(yı) **öğret!** (Onlar) o sebeple (onu) **başkalarına ulaştırırsınlar (öğretsinler)**. Ondan sonra, Saygıdeğer Bodhisattva, “Hocaların hocası” olup 84.000 öğrenciyi yeni ortaya çıkmış “Brahmi yazı sanatını ve yazı”yı ve (onun) **bilgilerini öğretir**. (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 16a<sub>1-23</sub>: 339).*

*arag ot- ... .. -üklerig ... kiñürü ayu bérür ... ol tiltagin sekiz y(è)girmi kolti sanı evdin barktan ünmiş dıntarlar bilge bramanlar .. alku bodis(a)v(a)tag bahşı taplayurlar .. kop kamag uzanmak al altağ bilmiş üçün ...-guçı-ı yalunuz bahşı bolur .. ezrua t(e)ñride ulatı t(e)ñriler bilgeleriniñ br(a)hmayu purohitada ulatı yal(a)ñuk bilgeleriniñ bahşısı bolur .. atı küsi bilge bilgisi asılur kop kamag yal(a)ñuklar anıñ tegre tegzinürler ... y(e)me bir ogurda şankı ç(a)kr(a)v(a)rt élig han k(e)ntü kutadmış kuvragı birle br(a)hmayu purohitig körgeli y(a)rılıkar .. éliglern(i)ñ hanlarnıñ antağ törüleri bolur .. birer ödün ağı barım altun kümüş ag(i)lğıta yıgarlar .. birer ödün kunçuy katun birle amranmak yertinçü meñisin meñileyürler .. bir ödün buyan edgü kılınç kılurlar .. kut buyan kazgangu-u öde bilge kişiler otguratu edgülig yal(a)ñuklarka agar ayamakın yakın barırlar .. ayıtlar isteyürler ... negü kılars edgü bolur .. ne kılars ayag bolur .. ne yanlag edgü törüler üstelür (.) anın ol orunka ... .. -ka yakın barırlar (.) br(a)hmayu purohit ...*

*Temiz ot... -üklerig ... tamamını söyleyiverir. O sebeple 18 kolti sayısınca evden barktan çıkmış dındarlar Bilge Brahmanlar(in) tamamı Bodhisattva'yı “Hoca” olarak isterler. Bütün ustalıkları ve incelikleri bildiği için ... guçı? Yalnızca hoca olur. Ezrua Tanrı(nın), Tanrılar Bilgeleri'nin, Brahmayu Purohit'in ve İnsanların Bilgelerinin hocası olur. Adı, sanı, bilgisi, hikmeti artar, çoğalır. Ve bütün insanlar onun çevresinde dolaşp dururlar (Geng, Klimkeit ve Laut, 1988, 16b<sub>1-13</sub> : 340).*

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Maytrısimit'in 11. bölümünde, *uzak bitig* “yazı sanatı, yazı ya da yazı işareti” kavram işareti çerçevesinde bilgi felsefesi ve öğrenme psikolojisine ait eğitsel unsurlar tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, 11. bölüm metninde bilginin değerine ait kuramsal bilgi, bilgiyi edinme isteği ve bilgiyi hayata geçirme başlıkları altında bölümdaki ilgili örnekler yorumlanmış ve anlamlandırılmıştır. Bulgulardaki ifadesiyle, bilgiyle bireyin varoluşunu ve kendilik bilincini sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bilginin gücünü eline bulduran ve bilgiye sahip olan bireyin adının, sanının yaygınlaşacağı, saygınlığının artacağı ve çevresinde hürmetle karşılanacağı Maitreya Bodhisattva'nın kişiliğinde dile getirilmiştir. Bu bağlamda *uzak bitig* kavram işaretinin sadece kuramsal bilgiye sahip olmanın değerini değil, bilgiyi edinmek istemenin ve onu hayata geçirerek, bilginin tüm yaşam boyunca iyilik, doğruluk ve erdem için kullanılacağı vurgulanmıştır. Ayrıca, bilgiyi öğrenmek istemek ise, hoca / üstat olmak ile eşdeğerde tutulmuş ve idealist felsefe doğrultusunda bu yüce amaca erişmek istemek hoca olmak için bir ölçüt olarak görülmüştür. Maitreya Bodhisattva'nın daha küçük yaşlarındayken bu bilgiye ve hikmete sahip olması, başta Brahmayu Purohita ve çevresindeki insan ve tanrıları şaşkınlığa düşürmüş böylelikle de Maitreya Bodhisattva onların gözünde saygınlık kazanmıştır. Öte yandan, metin örneğinin Türk kültüründe de binlerce yıllık deneyimin ürünü olarak kullanılan “Akıl, yaşta değil baştadır.” atasözünü karşılayan bir metin örneği olması da dikkat çekicidir. Öyle ki, kültür farkı olmaksızın akıl ve bilginin değerine yönelik milletlerin ve toplumların bakış açısının ortak kültürel kodlarda yazılı edebî metinlerde birleştiği de açıktır.

Eser metninde bilginin değerine ilişkin başlıklar altında onları ifade eden *uzak bitig* kavram işareti dışındaki kavram işaretleri de dikkat çekicidir. Çünkü, Toharcadan Eski Uygur Türkçesine

uyarlama çeviri yoluyla aktarılan eserde, bilgi felsefesine ilişkin terim, kavram ve kavram işaretleri, Toharcadan ödünçlenmek yerine Eski Uygur Türkçesinde kavram olarak işaretlenmiş ya da sözcük olarak ifade edilmiştir. Özellikle, *bitiyü öğret-* (*yazıp öğren-*); *boşgur-* (*öğret-*) *adanguka teg-* (*başkalarına öğret-*); *boşgun-* (*öğren-*) kavram işaretleri bilginin hayata geçirilmesi ve sonsuzlaştırılmasını ifade etmesi bakımından önemlidir. 8.yy’da Türkçenin gücünü ve kültürel düzeyde ulaştığı kavram alanı genişliğini ifade etmesi bakımından bu türden kavram işaretleri Türk dili ve edebiyatı, Eski Türkçe ve Eski Uygur Türkçesi için çok değerlidir.

Eser metninde, öğrenme psikolojisi teması altında öğrenme kuramlarını ve öğretim ilke ve yöntemlerini ifade eden sorgulayıcı (Sokratik) öğrenme ve model üzerinden öğrenme kodlarını içeren bulgular tespit edilmiştir. Elde edilen bulgularda, Maitreya Bodhisattva’nın bilgi düzeyinin nasıl, ne şekilde ve ne zaman oluştuğu ve bilgiyi neden öğrenme ihtiyacı hissettiğine ilişkin soruların Brahmaya Purohita ile karşılıklı olarak tartışılıp cevaplandırılması, Sokratik öğrenme yönteminin metinde etkili kullanıldığının göstergesi olmuştur. Orta Çağ’ın nitelikleri düşünüldüğünde, öğrenme yöntemi olarak son derece etkili bir yöntemin kullanıldığı ve zihinsel düşünme süreçlerinin öğrenmede etkin olarak kullanıldığını açıktır. Diğer yandan, idealist felsefe yaklaşımını esas alan eğitim düşüncesi bağlamında, Maitreya Bodhisattva’nın “Hoca” olarak kabul edilip öğrencilere ve diğer insanlara bilgisini öğretmesinin istenmesi, bu eğitim felsefesi yaklaşımındaki rehber ve rol model olarak öğrenme düşüncesini karşılamaktadır. Ayrıca, model olarak Maitreya Bodhisattva’nın seçilme nedeni, onun nitelikleri ve de model alan insanların nitelikleri ifade edilmiştir. Bu bakımdan, modern anlamda rol model olarak öğrenme süreçlerini ifade eden ve tüm yaşam boyu öğrenmeyi de amaçlayan bu öğrenme süreci, eserin sadece klasik anlamda idealist felsefe yaklaşımın ilkelerini yansıtmadığı, onun çağının ötesinde bir eğitim anlayışını yansıttığını göstermektedir.

Çalışma, tüm bu yönleriyle Maytrisimit’in sadece Eski Uygur Türkçesi Dönemi’nde Budist çevreye ait dinî bir eser olmadığını, aynı zamanda onun eğitsel öğeler barındıran ve yazıldığı, (uyarlama çevirisi yapıldığı) çağın ötesinde öğrenme psikolojisi ve bilgi felsefesinin önemini ifade eden bir eser olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan Türklük Bilimi alanında, çalışmanın eser üzerinde yapılacak yeni çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında Eski Uygur Türkçesi döneminde eğitsel unsurlar içeren diğer eserlerin araştırılması ve bu eserlerdeki eğitsel unsurların Türkçe eğitimi ne anlam ifade edeceğini değerlendiren çalışmalar yapılmalıdır. Türkçenin bilim, felsefe ve gelişmiş dil özelliği gösteren dil öğelerini söz varlığında taşıdığına dair kanıtlar Türkçenin diğer dönemlerindeki eserler ile karşılaştırılarak yeniden ele alınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Alyılmaz, C. (2011). (Kök)türk harfli yazıtlar. *Türk Yurdu*, 31(287), 25-31.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z., (2012). *Eğitim bilimine giriş*. (7.Baskı, ss. 1-22). İstanbul: PegemA.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Erişen, Y. (2017). Eğitimin felsefî temelleri. Karip, E. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (8. Baskı, ss. 83-104). Ankara: PegemA.
- Gabain, v. A. (2007). *Eski Türkçenin grameri*. (Akalin, M. Çev.), Ankara: TDK Yayınları.
- Geng, S. Klimkeit, J. H., & Laut, P. H. (1988). “Das erscheinen des Bodhisattva” Das 11. Kapitel der Hami-Handschrift der Maitrisimit. *Altorientalische Forschungen*, 15, 315-366.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. (6.Baskı), İstanbul: Anı Yayınları.
- Şehitoğlu, M. (2020). *Eski Uygurca Maytrisimit adlı eserin oyun / dram sanatı ve eğitsel öğeler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Tekin, Ő. (1976). *Uygurca metinler II, Maytrisimit, burkancuların mehdisi Maitreya ile buluşma iptidai bir dram*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Wilkens, J. (2021). *Eski Uygurcanın el sözlüğü, Eski Uygurca-Almanca-Türkçe*. Göttingen: Universität verlag.
- Yunusoğlu, K. M. (2012). *Uygurca-Çince İdikut sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

## BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SERBEST ZAMAN DOYUMU İLE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEISURE TIME SATISFACTION AND SELF-EFFICACY BELIEF OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Buğra AKAY<sup>1</sup>, Fatih YAŞARTÜRK<sup>2</sup>

**ÖZ:** Araştırmanın amacı, Van ilinde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyumunu ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi bazı demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın örneklem grubunu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen Van ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 206'sı erkek 131'i kadın toplamda 337 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, "Serbest Zaman Doyum Ölçeği (SZDÖ)" ve "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, t-Testi ve Pearson Korelasyon analizleri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında katılımcıların cinsiyet değişkenine göre SZDÖ toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmazken estetik alt boyuttan olarak katılımcıların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ÖÖYÖ toplamında anlamlı farklılık tespit edilmezken öğretim stratejisi kullanma alt boyutunda kadın katılımcıların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Katılımcıların düzenli egzersiz yapma durumuna yönelik SZDÖ ve ÖÖYÖ toplam puan ortalamaları ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyum düzeyi ile öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak katılımcıların yaş ve görev yıllarındaki farklılıkların serbest zaman doyum ve mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerini etkilemediği; düzenli olarak egzersiz yapmaları ise serbest zaman doyum ve öz-yeterlik inanç düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Beden eğitimi öğretmeni, serbest zaman doyum, öz-yeterlik inancı

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Akay, B. & Yaşartürk, F. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyumunu ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 318-330

#### **Cite this article as:**

Akay, B. & Yaşartürk, F. (2023). Investigation of the relationship between leisure time satisfaction and self-efficacy belief of physical education teachers. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 318-330

**ABSTRACT:** The aim of research is to examine the relationship between leisure satisfaction and self-efficacy beliefs of physical education teachers working in the province of Van, according to some demographic variables. The research population comprises 337 physical education teachers, 206 of whom are male and 131 women, in schools affiliated with the Ministry of National Education in the province of Van. Personal information forms, "Leisure Satisfaction Scale (LSS)" and "Teacher Self-Efficacy Scale (TSES)" were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics, t-test, and Pearson Correlation were used in the analysis of the data. The findings of the study showed no significant difference in the overall score averages of LSS according to the gender variable of participants, while significant differences were found in favour of female participants of the esthetic sub-dimension. No significant differences were observed in the total LSS according to the gender variable; however, significant differences were found in terms of female participants in the usage of teaching strategy sub-dimension. A significant difference was found in the LSS and TSES total grade means and sub-dimensions of the participants' state of exercising regularly. An intermediate and positive relation between the vocational content and self-efficacy beliefs of the physical education teachers were identified. As a result, it can be said that the differences in age and duty do not affect the levels of vocational content and self-efficacy beliefs, and exercising regularly has a positive impact on vocational content and self-efficacy belief levels.

**Keywords:** Physical education teacher, leisure time satisfaction, self-efficacy belief.

<sup>1</sup> Bu araştırma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazar'a ait yüksek lisans tezinden üretilmiştir

<sup>2</sup> Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Kırıkkale, Türkiye, bugraakay@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-2567-6544

<sup>3</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Bartın, Türkiye, fatihyasarturk@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4934-101X

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The development of technology has led to an increase in the rhythm of our lives. In this fast-paced life, we need to manage time well in order to overcome our duties and responsibilities. One way to be successful in time management is to know the value of free time. Making use of spare time can offer the individual the opportunity to express herself/himself, increase her/his productivity and socialize. The most basic purpose of participation in leisure time activities of individuals is to achieve satisfaction by enjoying the activities. The fact that teachers gain basic experiences as a result of participating in leisure time activities, being aware of their abilities and skills, can be a source for the formation of a perception of competence. In addition, positive emotions gained through activities will contribute positively to self-efficacy belief. Self-efficacy perceptions of teachers are their belief in fulfilling the tasks in the educational process. Teachers' high self-efficacy perceptions will enable them to overcome the difficulties they encounter in the educational environment. It will also increase the quality of education by positively affecting the motivation and success of students. Studies have indicated that individuals with self-efficacy will be more willing to overcome difficult tasks and participate in activities. From this point of view, it is thought that teachers with high self-efficacy will be willing to participate in leisure time activities and as a result, their leisure satisfaction levels will be high. The purpose of our research is to determine the relationship between the level of leisure satisfaction and self-efficacy beliefs of physical education sports teachers and to examine them in terms of some demographic variables.

### Method

Ethics committee approval was obtained from Bartın University Social and Human Sciences Ethics Committee (30.12.2020/2020-25) for the research. The research was carried out with 337 people selected by simple random method from physical education teachers working in Van province in the years 2020-2021. Personal information form, leisure satisfaction and teacher self-efficacy scales were used from the participants. After examining the normality of the data with the Kolmogorov-Smirnov test, the t-Test was used in the analyzes where two variables were compared, and the Pearson Correlation analysis was used in the tests in which the relationship was examined. Analyses were made with the SPSS (26.0) software. Confidence interval was determined as ( $p < 0,05$ ) in the tests.

The "Leisure Satisfaction Scale (LSS)" developed by Beard and Ragheb (1980-Short form) and adapted to Turkish by Gökçe and Orhan (2011) were used. The scale consists of 24 items and 6 dimensions. The general internal consistency coefficient of the leisure satisfaction scale, which was adapted into Turkish, was found to be "0,90", psychological "0,77", educational "0,77", social "0,76", relaxation "0,80", physical "0,79", and aesthetic sub-factor "0,79".

The "Teacher Self-Efficacy Belief Scale," developed by Tschanen-Moran and Hoy (2001) and adapted into Turkish by Capa, Cakiroglu and Sarikaya (2005), was used. The scale consists of 24 items and 3 dimensions. The general internal consistency coefficient of the teacher self-efficacy scale, which was adapted into Turkish, was calculated as "0,93", ensuring student participation was "0,82", using a teaching strategy was "0,86" and the classroom management sub-dimension was "0,84"....

### Findings

While there was no significant difference between the LSS for the gender status of physical education teachers, a significant difference was found in favor of female participants in the aesthetic sub-factor. While no significant difference was found between TSES regarding gender status, a significant difference was found in favor of female participants in the sub-factor of using teaching strategy. Significant differences were found in the total and sub-factors of LSS and TSES for the regular exercise status of the participants. It was determined that the relationship between the leisure satisfaction level of the participants and their self-efficacy beliefs was moderate and positive.

## Discussion and Conclusion

It was found that there was no significant difference between the LSS and TSES total scores for the gender status of physical education teachers. According to the gender variable, these results show parallelism with the literature. The reason for these results may be that the teaching profession requires relatively less physical performance compared to other occupational groups and that the roles of men and women are more transitional than in the past. According to the regular exercise status of the participants, a significant difference was found in favor of those who exercise regularly in the LSS and TSES sub-dimensions and total score averages. The fact that sports have an important place in leisure activities may have increased the leisure satisfaction levels of the participants who exercise regularly. In addition, the fact that physical education course is a course that includes sports experiences may have positively affected the professional self-efficacy perceptions of the participants who gained this experience by exercising regularly. It was found that the relationship between the variable of the participants' years of duty and the LSS and TSES was not statistically significant. Although it is thought that the increase in the experience of the teachers with the increasing years of duty will affect their self-efficacy beliefs positively, it may have caused the teachers to feel competent in terms of self-efficacy for the profession, after completing their undergraduate education and then starting to work after KPSS and interview scores. Some studies in the literature that show parallelism with our study stated that teachers' self-efficacy perceptions tend to increase during university education and decrease after the first years of the work. It was found that the relationship between age variable and LSS and TSES was not significant. It can be thought that the increase in the basic experiences of teachers with age will affect the sense of professional self-efficacy depending on age. However, young teachers may make up for their lack of experience in terms of having up-to-date information on the field and being idealistic. A moderately positive and significant relationship was found between the leisure satisfaction of physical education teachers and their self-efficacy beliefs.

## GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insan yaşamındaki ritmin sürekli artması zaman yönetiminin geçmişe göre daha önemli olmasına sebep olmuştur. Zamanı etkin ve verimli kullanan bireyler, gerek kişisel hayatında gerekse iş hayatında daha başarılı olabilmektedir. Zaman yönetimini etkili bir şekilde yapabilmenin bir yolu da serbest zamanı faydalı etkinliklerle değerlendirmektir. Öğretmenlerin boş zamanlarını en iyi şekilde değerlendirmesi kendisine ve çevresine olumlu yönde kazanımlar sağlayarak mesleki performanslarını arttırabilmektedir.

Serbest zaman bireylerin yeme-içme, çalışma, ulaşım için harcadığı zamanların dışında kalan vakitlerde tamamen kendi istekleri doğrultusunda kullandığı zaman dilimidir (Ardahan, 2016). Serbest zaman psikolojik ve fiziksel sağlığı iyileştirmesi, yaşamın monotonluğundan kurtulmayı sağlaması, bireyin toplumsallaşmasına katkısı ve iş hayatına olumlu etkisi yönünden önemlidir (Karaküçük & Gürbüz, 2007). Ayrıca serbest zamanı etkili ve verimli değerlendirme bireye kendini ifade edebilme, yaratıcılığını arttırma, yeni tecrübeler kazanma, sosyalleşme fırsatı sunar (Yaşartürk, 2019). Serbest zaman etkinlikleri ise bireylerin kişisel tercihleri ile başkalarının etkisi altında kalmadan tamamen kendi istekleri doğrultusunda gerçekleştirmiş olduğu faaliyetlerdir (Tezcan, 1993). Serbest zaman etkinlikleri, fiziksel, ruhsal sağlığı geliştirmekle birlikte bireyin sosyalleşmesine, kişisel gelişimine ve üretkenliğine katkı sağlar (Karaküçük, 1999). Bireyler farklı sebeplerden ötürü serbest zaman etkinliklerine katılım gösterse de bu katılımların en mühim amacı bu etkinliklerden zevk almak ve aldığı zevk sonucunda doyuma ulaşmaktır (Çelik, 2011). Bu yüzden serbest zaman etkinliklerini faydalı bir şekilde geçirmek kişinin genel yaşam doyumunu etkilediği gibi serbest zaman doyumuna da pozitif yönde katkı sağlayacaktır.

Serbest zaman doyumunu, kişilerin rekreatif etkinlikler sonucunda kişisel ihtiyaçları karşılanmasıyla elde edilen pozitif duygular olarak ifade edilmektedir (Siegenthaler & O'Dell, 1998). Serbest zaman doyumunu bireyin rekreatif etkinliklerdeki deneyimlerinin, beklentileri karşılanmasıyla elde ettiği olumlu duygular olarak ifade edilebilir. Serbest zaman doyumunun bilinmesi, gerek rekreasyonel etkinliklere katılan kişilerin tatmin olma düzeylerini, gerekse rutinden kurtulma ve yenilenme düzeylerinin yordayıcısı olması açısından önemlidir (Gökçe, 2015). Serbest zaman etkinliklerine katılım

sağlama bireylere öznel doyum elde etmenin yanında temel (bireysel başarı-başarısız durumlar), dolaylı (gözlemlendiği başarı-başarısız durumlar) ve duyuşsal deneyimler yaşama fırsatı sunar. Bu deneyimler de bireyin öz yeterlik inancını belirlemektedir (Cassidy & Eachus, 2002; Özkan vd., 2021).

Öz yeterlik kavramı, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının içinde yer alır ve Bandura (1977) öz-yeterlik inancını, "bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceğine ilişkin inancı" şeklinde açıklamaktadır (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2004). Kurt (2012) öz-yeterliğin eğitim alanında en fazla çalışılan konulardan biri olduğunu ve öz-yeterlik inançları farklı olan bireylerin aynı bilgi ve beceriye sahip olsalar bile farklı performans gösterebileceğini ifade etmiştir. Pendergast, Garvis ve Keogh (2011) öğretmen öz-yeterlik algısını, öğretmenlerin eğitim görevlerini gerçekleştirmede kendi becerileri ve kapasitelerine dair inancı şeklinde açıklamaktadır. Öz yeterliliği fazla ve az olan öğretmenler arasında sınıf içindeki öğrenme ortamı oluşturmada, yeni yöntem ve teknikler kullanmada, geç öğrenen öğrencilere dönüt verme gibi durumlarda farklılıklar olduğunu ve bununla öğrencinin motivasyon ve başarısına etki ettiği ortaya çıkmıştır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öz-yeterliliği yüksek öğretmenler eğitim ortamındaki zorlukların (maddi yetersizlikler, eğitim ortamındaki araç-gereç eksiklikleri, öğrenci-veli sorunları, öğrenme ortamındaki fiziki eksiklikler) üstesinden gelme konusunda daha gayretli olabilmektedir. Ayrıca, Bandura (1994) yetenek açısından yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin zor görevlerin üstesinde gelme ve faaliyetlere katılım konusunda istekli olacağını ifade etmiştir.

Buradan hareketle öğretmenlerinin yüksek öz-yeterliğe sahip olması serbest zaman etkinliklerine katılım hususunda daha istekli olmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerine katılım sonucunda temel deneyimler elde etmesi yetenek ve becerilerinin farkına varması, yeterlik algısının oluşmasına kaynaklık edebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin serbest zaman doyumları ile öz-yeterlik inançları arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin karşılıklı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyumunu ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bazı değişkenlere göre farklılaşma durumlarını belirlemektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada ilişki model kullanılmıştır. İlişki model değişkenler üzerinde analiz yapılarak elde edilen verileri ilişkilendirme ve birbiri arasındaki ilişki ve farklılıkları inceler (Özdemir, 2010). İlişki tarama, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimlerini ortaya koymaya yönelik araştırmalardır (Karasar, 2020; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demiral 2021).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 yıllarında Van ilinde çalışan 618 beden eğitimi öğretmeni, çalışma grubunu ise 2020-2021 yılında Van ilinde çalışan basit seçkisiz yöntem ile seçilmiş 337 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme tekniği, evrendeki bütün birimlere, araştırma grubuna dâhil olması için birbirlerinden bağımsız bir şekilde eşit olarak şans verir (Büyüköztürk vd., 2021).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Serbest Zaman Doyum Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için e-posta ile ölçek sahiplerinden, Van Valiliği ve Van Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izinler alınmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların cinsiyet, düzenli egzersiz durumu, görev yılı ve yaş bilgilerine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

**Serbest Zaman Doyum Ölçeği (SZDÖ):** Beard ve Ragheb (1980-Short form) tarafından geliştirilen "Leisure Satisfaction Scale (LSS)" ve Türkçe uyarlaması Gökçe ve Orhan (2011) tarafından yapılan

“Serbest Zaman Doyum Ölçeği (SZDÖ)” kullanılmıştır. Ölçekte “psikolojik (1-4), eğitimsel (5-8), sosyal (9-12), fiziksel (13-16), rahatlama (17-20) ve estetik (21-24)” olmak üzere 6 boyut ve her boyutta 4 madde bulunmaktadır ve 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmaktadır. Türkçeye uyarlaması yapılan serbest zaman doyum ölçeğinin genel iç tutarlık katsayısı “0,90”, psikolojik “0,77”, eğitimsel “0,77”, sosyal “0,76”, rahatlama “0,80”, fiziksel “0,79”, estetik alt faktörün ise “0,79” olarak bulunmuştur. Çalışmamızın ölçme araçlarının güvenilirliği test etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık testi uygulanmıştır. Serbest zaman doyum ölçeğinin psikolojik alt faktörün iç güvenilirlik katsayısı “0,89”, eğitimsel “0,88”, sosyal “0,89”, rahatlama “0,90”, fiziksel “0,90”, estetik “0,91”, ölçeğinin toplamının ise “0,87” olarak hesaplanmıştır.

**Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ):** Öz yeterlik algı kuramı esas alınarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenci Katılımı Sağlama” (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22.), “Öğretim Stratejileri Kullanma” (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ve 24. Maddeler), “Sınıf Yönetimi” (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ve 21.) olmak üzere 3 alt boyut ve alt boyutlarda 8 maddenin bulunduğu bir ölçektir. Türkçeye uyarlaması yapılan öğretmen öz-yeterlik ölçeği genel iç tutarlık katsayısı “0,93”, öğrenci katılımını sağlama “0,82”, öğretim stratejisi kullanma “0,86”, sınıf yönetimi alt boyutun ise “0,84” olarak hesaplanmıştır. Çalışmamızda kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda “0,96”, Öğretim stratejisi kullanma “0,96”, sınıf yönetimi “0,97”, ölçeğin toplamı ise “0,96” ölçülmüştür. Can (2020) güvenilirlik katsayısının genellikle sıfır ile artı bir arasında değiştiğini ve bu değerlerin ne kadar yakın değer alırsa güvenilirliğinin o kadar artacağını ifade etmiştir. Çalışmamızın ölçme araçlarından elde edilen değerlerin de bu aralıkta olduğu görülmektedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Kişisel bilgi formu ve anketler “Google Form” ile oluşturulup öğretmenlere okul sporları iletişim gruplarından ulaştırılmıştır. Verilerin analizleri SPSS (26.0) programı ile yapılmıştır. Analiz sürecinde kullanılacak testleri belirlemeye yönelik basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiş ve veriler normallik varsayımı karşıladığı görülmüştür. Bu doğrultuda analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Analizlerde betimsel istatistik, t-Testi ve pearson korelasyon testleri yapılmıştır. Ölçek maddelerinin güvenilirliğini belirlemeye yönelik Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Uygulanan analizlerde anlamlılık değeri  $p < 0,05$  ve  $p < 0,01$  olarak kabul edilmiştir.

## Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan (30.12.2020 tarihli / 2020-25 sayılı) etik kurul onayı alınmıştır.

## BULGULAR

Tablo 1.

*Katılımcıların demografik bilgilerine yönelik betimleyici istatistik tablo*

Değişkenler		n	%	$\bar{X}$	S
Cinsiyet	Kadın	131	38,9		
	Erkek	206	61,1		
Düzenli Egzersiz Durumu	Evet	206	61,1		
	Hayır	131	38,9		
Görev Yılı		337		4,75	4,25
Yaş		337		30,23	5,47

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %38,9'unun kadın, %61,1'inin erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %61,1'inin düzenli olarak egzersiz yaptığı, %38,9'unun düzenli olarak egzersiz yapmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların görev yılı ortalamalarının 4,75; yaş ortalamalarının ise 30,23 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

*Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre serbest zaman doyum ve öz-yeterlik ölçeğine ilişkin t-Testi tablosu*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p																																																																																																																				
Psikolojik	Erkek	206	4,39	,69	335	1,172	,242																																																																																																																				
	Kadın	131	4,05	,79				Eğitimsel	Erkek	206	4,26	,73	335	-,139	,890	Kadın	131	4,28	,70	Sosyal	Erkek	206	4,10	,73	335	-,165	,869	Kadın	131	4,11	,76	Rahatlama	Erkek	206	4,44	,66	335	-,722	,471	Kadın	131	4,49	,63	Fiziksel	Erkek	206	3,88	,91	335	1,411	,159	Kadın	131	3,72	1,01	Estetik	Erkek	206	3,91	,77	335	-2,856	,005*	Kadın	131	4,16	,76	SZDÖ	Erkek	206	4,12	,59	335	-,171	,864	Kadın	131	4,13	,61	Öğrenci Katılımı Sağlama	Erkek	206	4,07	,60	335	-1,465	,144	Kadın	131	4,16	,53	Sınıf Yönetimi	Erkek	206	4,28	,54	335	,691	,490	Kadın	131	4,24	,63	Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*	Kadın	131	4,29	,49	ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263
Eğitimsel	Erkek	206	4,26	,73	335	-,139	,890																																																																																																																				
	Kadın	131	4,28	,70				Sosyal	Erkek	206	4,10	,73	335	-,165	,869	Kadın	131	4,11	,76	Rahatlama	Erkek	206	4,44	,66	335	-,722	,471	Kadın	131	4,49	,63	Fiziksel	Erkek	206	3,88	,91	335	1,411	,159	Kadın	131	3,72	1,01	Estetik	Erkek	206	3,91	,77	335	-2,856	,005*	Kadın	131	4,16	,76	SZDÖ	Erkek	206	4,12	,59	335	-,171	,864	Kadın	131	4,13	,61	Öğrenci Katılımı Sağlama	Erkek	206	4,07	,60	335	-1,465	,144	Kadın	131	4,16	,53	Sınıf Yönetimi	Erkek	206	4,28	,54	335	,691	,490	Kadın	131	4,24	,63	Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*	Kadın	131	4,29	,49	ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263	Kadın	131	4,23	,52								
Sosyal	Erkek	206	4,10	,73	335	-,165	,869																																																																																																																				
	Kadın	131	4,11	,76				Rahatlama	Erkek	206	4,44	,66	335	-,722	,471	Kadın	131	4,49	,63	Fiziksel	Erkek	206	3,88	,91	335	1,411	,159	Kadın	131	3,72	1,01	Estetik	Erkek	206	3,91	,77	335	-2,856	,005*	Kadın	131	4,16	,76	SZDÖ	Erkek	206	4,12	,59	335	-,171	,864	Kadın	131	4,13	,61	Öğrenci Katılımı Sağlama	Erkek	206	4,07	,60	335	-1,465	,144	Kadın	131	4,16	,53	Sınıf Yönetimi	Erkek	206	4,28	,54	335	,691	,490	Kadın	131	4,24	,63	Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*	Kadın	131	4,29	,49	ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263	Kadın	131	4,23	,52																				
Rahatlama	Erkek	206	4,44	,66	335	-,722	,471																																																																																																																				
	Kadın	131	4,49	,63				Fiziksel	Erkek	206	3,88	,91	335	1,411	,159	Kadın	131	3,72	1,01	Estetik	Erkek	206	3,91	,77	335	-2,856	,005*	Kadın	131	4,16	,76	SZDÖ	Erkek	206	4,12	,59	335	-,171	,864	Kadın	131	4,13	,61	Öğrenci Katılımı Sağlama	Erkek	206	4,07	,60	335	-1,465	,144	Kadın	131	4,16	,53	Sınıf Yönetimi	Erkek	206	4,28	,54	335	,691	,490	Kadın	131	4,24	,63	Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*	Kadın	131	4,29	,49	ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263	Kadın	131	4,23	,52																																
Fiziksel	Erkek	206	3,88	,91	335	1,411	,159																																																																																																																				
	Kadın	131	3,72	1,01				Estetik	Erkek	206	3,91	,77	335	-2,856	,005*	Kadın	131	4,16	,76	SZDÖ	Erkek	206	4,12	,59	335	-,171	,864	Kadın	131	4,13	,61	Öğrenci Katılımı Sağlama	Erkek	206	4,07	,60	335	-1,465	,144	Kadın	131	4,16	,53	Sınıf Yönetimi	Erkek	206	4,28	,54	335	,691	,490	Kadın	131	4,24	,63	Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*	Kadın	131	4,29	,49	ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263	Kadın	131	4,23	,52																																												
Estetik	Erkek	206	3,91	,77	335	-2,856	,005*																																																																																																																				
	Kadın	131	4,16	,76				SZDÖ	Erkek	206	4,12	,59	335	-,171	,864	Kadın	131	4,13	,61	Öğrenci Katılımı Sağlama	Erkek	206	4,07	,60	335	-1,465	,144	Kadın	131	4,16	,53	Sınıf Yönetimi	Erkek	206	4,28	,54	335	,691	,490	Kadın	131	4,24	,63	Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*	Kadın	131	4,29	,49	ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263	Kadın	131	4,23	,52																																																								
SZDÖ	Erkek	206	4,12	,59	335	-,171	,864																																																																																																																				
	Kadın	131	4,13	,61				Öğrenci Katılımı Sağlama	Erkek	206	4,07	,60	335	-1,465	,144	Kadın	131	4,16	,53	Sınıf Yönetimi	Erkek	206	4,28	,54	335	,691	,490	Kadın	131	4,24	,63	Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*	Kadın	131	4,29	,49	ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263	Kadın	131	4,23	,52																																																																				
Öğrenci Katılımı Sağlama	Erkek	206	4,07	,60	335	-1,465	,144																																																																																																																				
	Kadın	131	4,16	,53				Sınıf Yönetimi	Erkek	206	4,28	,54	335	,691	,490	Kadın	131	4,24	,63	Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*	Kadın	131	4,29	,49	ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263	Kadın	131	4,23	,52																																																																																
Sınıf Yönetimi	Erkek	206	4,28	,54	335	,691	,490																																																																																																																				
	Kadın	131	4,24	,63				Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*	Kadın	131	4,29	,49	ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263	Kadın	131	4,23	,52																																																																																												
Öğretim Stratejisi Kullanma	Erkek	206	4,15	,63	335	-2,288	,023*																																																																																																																				
	Kadın	131	4,29	,49				ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263	Kadın	131	4,23	,52																																																																																																								
ÖÖYÖ	Erkek	206	4,16	,56	335	-1,121	,263																																																																																																																				
	Kadın	131	4,23	,52																																																																																																																							

\*p<0,05

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre SZDÖ ve ÖÖYÖ puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı belirlemeye yönelik yapılan t-Testi sonuçları incelendiğinde; SZDÖ'nün "estetik" alt boyutunda [t(335)= -2,856, p<0,05] ve ÖÖYÖ'nün "öğretim stratejisi kullanma" alt boyutunda [t(335)= -2,288, p<0,05] anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu "estetik" alt boyutta ve "öğretim stratejisi kullanma" alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

*Katılımcıların düzenli egzersiz durum değişkenine göre serbest zaman doyum ve öz-yeterlik ölçeğine ilişkin t-Testi tablosu*

Alt Boyutlar	Egzersiz Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p																																																								
Psikolojik	Evet	206	4,33	,62	335	5,984	,000*																																																								
	Hayır	131	3,77	,77				Eğitimsel	Evet	206	4,46	,57	335	6,157	,000*	Hayır	131	3,96	,81	Sosyal	Evet	206	4,29	,60	335	5,642	,000*	Hayır	131	3,81	,84	Rahatlama	Evet	206	4,59	,51	335	4,549	,000*	Hayır	131	4,24	,78	Fiziksel	Evet	206	4,19	,71	335	9,383	,000*	Hayır	131	3,24	1,01	Estetik	Evet	206	4,12	,72	335	3,541	,000*
Eğitimsel	Evet	206	4,46	,57	335	6,157	,000*																																																								
	Hayır	131	3,96	,81				Sosyal	Evet	206	4,29	,60	335	5,642	,000*	Hayır	131	3,81	,84	Rahatlama	Evet	206	4,59	,51	335	4,549	,000*	Hayır	131	4,24	,78	Fiziksel	Evet	206	4,19	,71	335	9,383	,000*	Hayır	131	3,24	1,01	Estetik	Evet	206	4,12	,72	335	3,541	,000*	Hayır	131	3,81	,82								
Sosyal	Evet	206	4,29	,60	335	5,642	,000*																																																								
	Hayır	131	3,81	,84				Rahatlama	Evet	206	4,59	,51	335	4,549	,000*	Hayır	131	4,24	,78	Fiziksel	Evet	206	4,19	,71	335	9,383	,000*	Hayır	131	3,24	1,01	Estetik	Evet	206	4,12	,72	335	3,541	,000*	Hayır	131	3,81	,82																				
Rahatlama	Evet	206	4,59	,51	335	4,549	,000*																																																								
	Hayır	131	4,24	,78				Fiziksel	Evet	206	4,19	,71	335	9,383	,000*	Hayır	131	3,24	1,01	Estetik	Evet	206	4,12	,72	335	3,541	,000*	Hayır	131	3,81	,82																																
Fiziksel	Evet	206	4,19	,71	335	9,383	,000*																																																								
	Hayır	131	3,24	1,01				Estetik	Evet	206	4,12	,72	335	3,541	,000*	Hayır	131	3,81	,82																																												
Estetik	Evet	206	4,12	,72	335	3,541	,000*																																																								
	Hayır	131	3,81	,82																																																											

SZDÖ	Evet	206	4,33	,46	335	8,099	,000*
	Hayır	131	3,80	,64			
Öğrenci Katılımı Sağlama	Evet	206	4,21	,51	335	4,211	,000*
	Hayır	131	3,93	,63			
Sınıf Yönetimi	Evet	206	4,35	,51	335	3,266	,001*
	Hayır	131	4,13	,64			
Öğretim Stratejisi Kullanma	Evet	206	4,31	,51	335	3,953	,000*
	Hayır	131	4,04	,64			
ÖÖYÖ	Evet	206	4,29	,48	335	4,069	,000*
	Hayır	131	4,03	,59			

\*p<0,05

Tablo 3’de katılımcıların düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine göre SZDÖ ile ÖÖYÖ toplam puan ortalamalarında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Bu farklılık düzenli egzersiz yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin lehinedir. Diğer bir ifadeyle düzenli egzersiz yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin serbest zaman doyum düzeyleri ile öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

*Katılımcıların görev yılı değişkenine yönelik serbest zaman doyum ölçeğine ilişkin korelasyon tablosu*

	Psikolojik	Eğitimsel	Sosyal	Rahatlama	Fiziksel	Estetik	SZDÖ
Görev r	,014	-,050	,001	,050	,014	-,025	,005
Yılı p	,801	,361	,992	,359	,804	,648	,932

Tablo 4’de katılımcıların görev yılı değişkeni ile serbest zaman doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda katılımcıların görev yılı değişkeni ile serbest zaman doyumunu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 5.

*Katılımcıların görev yılı değişkenine yönelik öz-yeterlik ölçeğine ilişkin korelasyon tablosu*

	Öğrenci Katılımı Sağlama	Sınıf Yönetimi	Öğretim Stratejisi Kullanma	ÖÖYÖ
Görev r	-,016	,048	,015	,014
Yılı p	,771	,382	,780	,805

Tablo 5’de katılımcıların görev yılı değişkeni ile ÖÖYÖ arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda katılımcıların görev yılı değişkeni ile mesleki öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 6.

*Katılımcıların yaş değişkenine yönelik serbest zaman doyum ölçeğine ilişkin korelasyon tablosu*

	Psikolojik	Eğitimsel	Sosyal	Rahatlama	Fiziksel	Estetik	SZDÖ
Yaş r	,060	-,002	,041	,067	,023	-,047	,034
p	,270	,971	,459	,219	,671	,392	,531

Tablo 6’da katılımcıların yaş değişkeni ile serbest zaman doyum ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaş ile serbest zaman doyum ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (p>0,05).



Tablo 7.

*Katılımcıların yaş değişkenine yönelik öz-yeterlik ölçeğine ilişkin korelasyon tablosu*

		Öğrenci Katılımı Sağlama	Sınıf Yönetimi	Öğretim Stratejisi Kullanma	ÖÖYÖ
Yaş	r	-,016	,048	,015	,014
	p	,771	,382	,780	,805

Tablo 7’de katılımcıların yaş değişkeni ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda katılımcıların yaş değişkeni ile öğretmen öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $r=-0,016$ ;  $0,048$ ;  $0,015$ ;  $0,014$ ,  $p>0,05$ ).

Tablo 8.

*Katılımcıların serbest zaman doyum ölçeği ile öz-yeterlik ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi sonuçları*

Alt Boyutlar		Psikolojik	Eğitimsel	Sosyal	Rahatlama	Fiziksel	Estetik	SZDÖ
Öğrenci Katılımı Sağlama	r	,423**	,408**	,415**	,440**	,452**	,451**	,556**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sınıf Yönetimi	r	,437**	,439**	,422**	,476**	,396**	,367**	,537**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Öğretim Stratejisi Kullanma	r	,432**	,411**	,406**	,478**	,480**	,419**	,563**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ÖÖYÖ	r	,457**	,445**	,442**	,494**	,470**	,443**	,587**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

\*\* $p<0,05$

Tablo 8’de korelasyon testi sonuçları incelendiğinde, ölçeklerin puan ortalamaları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.587$ ,  $p<0,05$ ). Diğer bir ifadeyle beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyumunu ile mesleki öz-yeterlik inançları arasında karşılıklı bir ilişki vardır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin analiziyle elde edilen bulgular tartışılmış ve alandaki diğer çalışma bulguları ile karşılaştırılarak desteklenmeye çalışılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet durumuna yönelik SZDÖ arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Fakat “estetik” alt boyutunda kadın katılımcıların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 2). Benzer şekilde Köksal (2019) yaptığı çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre SZDÖ toplam puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Diğer bir ifadeyle kadınların serbest zaman etkinliklerine katılım sonucu elde ettikleri estetik doyum erkek katılımcılardan daha fazladır. Yaşartürk ve Aydın (2020) yaptığı çalışmada psikolojik boyutta kadınların lehine anlamlı farklılık tespit ederken diğer alt boyutlarda ve serbest zaman doyum toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulmamıştır. Kuo ve Ho (2021) üniversite öğrencilerinin serbest zaman doyumlarının öğrenme performanslarına etkisini incelediği çalışmasında cinsiyetin, serbest zaman doyumunu üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını bulmuştur. Pacleb ve Collins (2014), Yaşartürk vd., (2018) ve Cengiz ve Yaşartürk (2020) cinsiyet değişkenini üniversite öğrencilerinin serbest zaman doyum düzeylerini anlamlı olarak etkilemediğini tespit etmiştir. Öztaş (2018) yaptığı çalışmada, katılımcıların serbest zaman doyumlarının cinsiyet açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemiş ve SZDÖ alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Bu farklılık rahatlama ve psikolojik alt boyutlarında ortaya çıkmıştır. Kadın katılımcılar serbest zaman faaliyetlerine katılım sonucunda erkeklere göre daha fazla doyuma ulaştığı söylenebilir.

Çalışmamızda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ÖÖYÖ toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmazken ÖÖYÖ “öğretim stratejisi kullanma” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur

(Tablo 2). Karademir (2013) yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkenine yönelik ÖÖYÖ toplamında anlamlı farklılaşma bulmazken “sınıf yönetimi” alt faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulmuştur. Yenice (2012) ise yaptığı çalışmada, katılımcıların cinsiyet değişkenine yönelik ÖÖYÖ alt faktör ortalamalarının farklı olduğunu fakat bu farklılığın anlamlı olmadığını bulmuştur. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) cinsiyetin, öğretmenlerin öz-yeterliğini anlamlı olarak etkilemediğini tespit etmiştir. Schiefele ve Schaffner (2015) kadın öğretmenlerin öz-yeterliği erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010) ise öğretmenler ile ilgili araştırmasında, katılımcıların cinsiyet durumuna göre hem ölçeğin alt faktörlerinde hem de genel öz-yeterlik düzeylerinde erkeklerin lehine anlamlı farklılık bulmuştur ( $p<0,05$ ). Sonuçları toplumun erkeklere ve kadınlara olan bakış açısına bağlamıştır. Denizoğlu (2008), Kaçar ve Beycioğlu (2017), Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır (2012) katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik inançlarının anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Denizoğlu (2008) bu durumun nedenini iş hayatında ve günlük yaşamda kadın ve erkek arasındaki eşitsizlikten doğan farkın eskiye göre zamanla kapanıyor olmasına bağlamıştır. Diğer bir deyişle günümüzde kadın ve erkek rollerinin geçmişe göre daha geçişken olması ve öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere göre daha az fiziksel performans gerektirmesi, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini anlamlı olarak etkilememesinin nedeni olarak açıklanabilir.

Katılımcıların düzenli egzersiz yapma durumlarına göre SZDÖ alt boyut ve toplam puan ortalamalarında düzenli egzersiz yapanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 3). Diğer bir deyişle düzenli egzersiz yapan katılımcıların serbest zaman faaliyetlerine katılım sonucu elde ettikleri doyum düzeyi daha yüksektir. Benzer şekilde Gökçe (2008), Yazgeç (2019) yapmış olduğu çalışmada, düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine göre katılımcıların serbest zaman doyum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı tespit etmiştir. Ayrıca düzenli egzersiz yapan katılımcıların, düzensiz ve hiç yapmayanlara göre ortalama puanlarının da daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Kim ve Seong (2020) yapmış olduğu çalışmasında, katılımcıların spora katılma motivasyon düzeylerinin serbest zaman doyumlarını etkilediğini söylemiştir. Serbest zaman etkinlikleri içerisinde spor öncelikli olarak yer tutmaktadır (Yaşartürk, 2013; Kul vd., 2015). Dolayısıyla egzersiz yapan katılımcıların serbest zaman doyumlarının daha yüksek çıkması beklenmektedir. Nitekim çalışmamızdaki sonuçlarda bu yöndedir. Katılımcıların düzenli egzersiz yapma durum değişkenine göre ÖÖYÖ ve alt faktörlerinde düzenli egzersiz yapanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 3). Reigal, Videra ve Gil (2014) ergenlerin öz-yeterlik ve yaşam doyumlarını incelediği çalışmasında, fiziksel aktivite yapan katılımcıların yapmayanlara göre öz-yeterliğini ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Seçkin ve Başbay (2013) düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine göre öğretim stratejisi kullanma alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda düzenli egzersiz yapan katılımcıların puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu söylemiştir. Beden eğitimi ve spor dersinin uygulama gerektiren bir ders olması ve öğretim yöntemi olarak gösterip yaptırma tekniğinin ağırlıklı olarak kullanılması, beden eğitimi öğretmenlerinin uygulama noktasında deneyim sahibi olmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin düzenli egzersiz ile bu deneyimi kazanması mesleki öz-yeterlik inançlarını yükseltmiş olabilir.

Katılımcıların görev yılı değişkeni ile SZDÖ ve ÖÖYÖ arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur (Tablo 4-5). Öztaş (2018) katılımcıların görev yılı değişkenine göre serbest zaman doyum düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve yapılan analiz sonucunda SZDÖ alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) katılımcıların görev yılı değişkenine yönelik ÖÖYÖ arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Fakat görev süresi 21 ve üzeri olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleki öz-yeterlik puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Saracaloğlu vd., (2012) Kayseri’de çalışan öğretmenlerinin görev yılı değişkenine göre öz-yeterlik inançları arasındaki puan ortalamaları farkını belirlemek için yaptığı analizde, değişkenlerin anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir ( $p>0,05$ ). Benzer şekilde Dinçer, Saracaloğlu, Aldan Karademir ve Dedebalı (2017) ile Özçete (2018) öğretmenlerin görev yılı değişkenine yönelik ÖÖYÖ arasında anlamlı bir farklılık tespit etmediğini belirtmiştir. Çalışmamızdan elde edilen sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalar ile örtüşmektedir. Katılımcıların görev yıllarındaki farklılıklar serbest zaman doyum düzeylerini ve mesleki öz-yeterlik inançlarını anlamlı olarak etkilemediğini söyleyebiliriz. Pendergast vd., (2011) araştırmaların lisans eğitimi sırasında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının artma eğiliminde olduğunu ve mezuniyet sonrası görevin ilk yıllarından sonra ise azaldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin artan

görev süresiyle birlikte tecrübelerinin artması öz-yeterlik inançlarını etkileyeceği düşünülse de öğretmenlerin lisans eğitimini bitirip ardından KPSS ve mülakat puanları sonrasında göreve başlaması mesleğe yönelik öz-yeterlik inancı noktasında kendilerini yeterli hissetmesine sebep olmuş olabilir. Yaş değişkeni ile SZDÖ ve ÖÖYÖ arasındaki ilişkinin anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur (Tablo 6-7). Diğer bir deyişle öğretmenlerin yaşının artması veya azalması serbest zaman doyum düzeylerini anlamlı olarak etkilemediğini söylenebilir. Li vd., (2020) yaptığı çalışmada, yaşlı insanların serbest zaman doyumunu ve katılımı konusunda gençlere göre anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldığını tespit etmiştir. Matte, Fachinelli, Toni, Milan ve Olea (2021) bu durumu gençlerin iş ve eğitimle ilgilenmesi sonucu serbest zaman katılımının azalmasına bağlamıştır. Yaşartürk ve Bilgin (2018), Köksal (2019), Murat (2019) ve Erdemli ve Yaşartürk (2020) yaptıkları araştırmada katılımcıların yaş değişkeni göre serbest zaman doyum düzeyleri arasında anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Çakır (2017) katılımcıların yaş değişkeninin SZDÖ ve alt boyutlarında etkisinin anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Bu durumun sebebi Serbest zaman etkinliklerinin her yaş grubuna uygun olması ve etkinliklerde yapılan sportif faaliyetlerin zorlayıcı olmaması yaşın serbest zaman doyumunu üzerinde anlamlı etkisinin olmamasının sebebi olarak açıklanabilir. Aksine Öztaş (2018) katılımcıların yaş durumuna yönelik SZDÖ'nün estetik alt faktöründe anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmamızın sonucu ile örtüşen şekilde Altuntaş, Kul ve Karataş (2016), Ayra ve Kösterelioğlu (2016) katılımcıların yaş değişkeni ile ÖÖYÖ arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaşla birlikte deneyimlerinin artması yaşa bağlı olarak mesleki öz yeterlik duygusunu etkileyeceği düşünülebilir. Fakat genç öğretmenlerin deneyim-tecrübe eksikliğini, alanla ilgili güncel bilgilere hâkim olma ve idealistlik yönüyle kapatıyor olabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyumunu ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 8). Analiz sonucunda SZDÖ ile ÖÖYÖ toplam puanları ve alt faktörleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin serbest zaman doyum düzeyleri arttıkça paralel olarak öz-yeterlik inançları da artacaktır.

Beden eğitimi öğretmeni adaylarına okul deneyiminin artmasını sağlayacak derslerin birinci sınıftan itibaren verilmesi mesleki öz-yeterlik inançlarını geliştirebilir. Öğretmenlerin düzenli egzersiz yapması öz-yeterlik düzeylerini ve serbest zaman doyumunu arttırdığı için öğretmenlere spor yapma alışkanlığının kazandırılması önerilir. Ayrıca öğretmenlerin serbest zaman faaliyetlerini verimli bir şekilde değerlendirilmesi serbest zaman doyum düzeyini, iş, aile ve sosyal yaşam performansını olumlu yönde etkileyeceği için rekreasyon merkezlerinin sayısı artırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 1-10.
- Altuntaş, E., Kul, M. & Karataş, İ. (2016). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırma Dergisi*, 2(2), 196-215.
- Ardahan, F. (2016). *Her yönüyle rekreasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, M. (2016). Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(17), 81-102. <https://doi.org/10.17823/gusb.313>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (71-81). New York: Academic Press.
- Beard, J. G. & Ragheb, M.G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/00222216.1980.11969416>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demiral, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Çakır, V. (2017). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman doyum düzeyleri ile serbest zaman yönetimleri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 17-27.
- Can, A. (2020). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, R. & Yaşartürk, F. (2020). Fitness katılımcılarının spor salonlarındaki hizmet kalitesi ve serbest zaman doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 48-62.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Cassidy, S. & Eachus, P. (2002) Developing the computer self-efficacy (cuse) scale: Investigating the relationship. between CSE, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133-153. <https://doi.org/10.2190/JGJR-0KVL-HRF7-GCNV>
- Çelik, G. (2011). *Kamu kuruluşlarında çalışan engelli bireylerin serbest zaman engellerinin ve tatmin düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dinçer, B., Saracaloğlu, A., Aldan Karademir, Ç. & Dedeçalı, N. (2017). Öğretmenlerin öğretme stilleri, öz-yeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Science*, 12(1), 58-85. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.1.1C0669>
- Erdemli, E. & Yaşartürk, F. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin serbest zaman doyum düzeyi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1871-1882. <https://doi.org/10.33206/mjss.605808>
- Gökçe, H. (2008). *Serbest zaman doyumunun yaşam doyumunu ve sosyo-demografik değişkenlerle ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, H. (2015). *Rekreasyonel etkinliklerin üniversiteye giriş sınavına hazırlanan bireylerin öz-yeterlik, sınav kaygısı ve serbest zaman doyum düzeyleri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, H. & Orhan, K. (2011). Serbest zaman doyum ölçeğinin türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 139-145.
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Kafkas, M., Açak, M., Çoban, B. & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karaküçük, S. (1999). *Rekreasyon boş zaman değerlendirme*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Karaküçük, S. ve Gürbüz, B. (2007). *Rekreasyon ve kent(li)leşme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kim, H. R. & Seong, M. J. (2020). The Relationship between participation motivation, fun factor, leisure satisfaction and continued exercise of elderly sports. *Journal of the Korean Applied Science and Technology*, 37(4), 807-819. <https://doi.org/10.12925/jkocs.2020.37.4.807>
- Köksal, G. (2019). *Serbest zaman doyumunu ve yaşam tatmini ilişkisi (Beden eğitimi öğretmenleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kul, M., Çatıkkaş, F., Türkmen, M. & Akyüz, H. (2015). The role of sports in recreational activities. *TOJRAS*, 4(1), 40-47. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS532>

- Kuo, Y. K., Wang, J. H., Kuo, T. H. & Ho, L. A. (2021). Leisure satisfaction influences learning performance among community college students. *SAGE Open*, 11(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440211067238>
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Li, Z., Ge, Y., Su, Z. & Huang, X. (2020). Audience leisure involvement, satisfaction and behavior intention at the Macau Science Center. *The Electronic Library*, 38(2), 383-401. <https://doi.org/10.1108/el-07-2019-0176>
- Matte, J., Fachinelli, A. C., Toni, D. D., Milan, G. S. & Olea, P. M. (2021). Relationship between leisure involvement, voluntary simplicity, leisure satisfaction, and experiential consumption. *Leisure Sciences*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01490400.2021.2001703>
- Murat, M. (2019). *Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüklerinde görev yapan antrenörlerin serbest zaman tatmin düzeylerinin incelenmesi (Güneydoğu Anadolu Bölgesi)*. Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Özçete, G. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve öğretmenlerin iş doyum analizi (Niğde İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özkan, A., Yaşartürk, F. & Elçi, G. (2021). The relationship between leisure satisfaction, physical activity level and healthy life-style behaviors of sport science students during the COVID-19 pandemic. *Physical Education of Students*, 25(5), 257-264. <https://doi.org/10.15561/20755279.2021.0501>
- Öztaş, İ. (2018). *Farklı kurumlarda çalışan memurların serbest zaman doyum ve mutluluk düzeylerinin belirlenmesi (Kırıkkale Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Pacleb, S. V. & Collins, J. R. (2014). The Relationship of acculturation stress and leisure satisfaction of hispanic college students. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(4), 7-15.
- Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teacher. *Australian Journal of Teacher Education*. 36(12), 46-57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, R. & Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 54-65.
- Reigal, R. E., Videra, A. & Gil, J. (2014). Physical exercise, general self-efficacy and life satisfaction in adolescence. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(55), 561-576.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Seçkin, A. & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(8), 148-161. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5305>
- Siegenthaler, K. L., & O'Dell, I. (1998). Meeting the leisure needs of families. *Journal of Parks and Recreation*, 33(12), 38-43.
- Tezcan, M. (1993). *Boş zamanlar sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self- efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yaşartürk, F. (2013). *Lise ve üniversite öğrencilerinin rekreatif eğilimlerinin belirlenmesi (Bartın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yaşartürk, F. & Bilgin, B. (2018). Üniversitede öğrenim gören hentbolcuların serbest zaman tatmin ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 4(2), 50-60.
- Yaşartürk, F., Akyüz, H., Karataş, I. & Türkmen, M. (2018). The relationship between free time satisfaction and stress levels of elite-level student-wrestlers. *MDPI-Education Sciences*, 8(3), 133-143. <https://doi.org/10.3390/educsci8030133>
- Yaşartürk, F. (2019). Analysis of the relationship between the academic self-efficacy and leisure satisfaction levels of university students. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 106-115. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i3.3988>
- Yaşartürk, F. & Aydın, O. (2020). Üniversitede öğrenim gören elit düzey bocce sporcularının rekreasyon faaliyetlerine yönelik tatmin ve benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 449-461. <https://doi.org/10.33206/mjss.541627>
- Yazgeç, G. (2019). *Doğa ve macera rekreasyonu etkinliklerine katılan bireylerin serbest zaman doyumunu ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi (Fethiye Destinasyonu Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(39), 36-58.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen özyeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 27(27), 260-267.

## ROBOTİK UYGULAMALARIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GİRİŞİMCİLİK VE YARATICILIK BECERİLERİNE ETKİSİ

### THE EFFECT OF ROBOTIC APPLICATIONS ON ENTREPRENEURSHIP AND CREATIVITY SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS

Ozan FİLİZ<sup>1</sup>, Tuğra KARADEMİR COŞKUN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Günümüzde başarılı bir eğitim ve iş hayatı için 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan girişimcilik ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilere sahip olmak önemlidir. Bu becerilerin geliştirilmesinde ise geleneksel uygulama ortamlarından daha farklı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin yaratıcılık ve girişimcilik becerilerine etkisini incelemektir. Tek gruplu ön-test son-test deneysel desenle tasarlanan araştırmaya dokuz farklı bölümde okuyan 54 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler, Gülel (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği”, Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen “Girişimcilik Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde kümeleme analizi ve t-testinden yararlanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin eğitsel robotik uygulamalar sonucunda girişimcilik becerilerinin arttığını göstermektedir. Yaratıcılık becerilerinde ise anlamlı bir artış yaşanmamıştır. Girişimcilik ve yaratıcılık becerilerinin başarılı ve başarısız öğrenci gruplarına göre farklılığı analiz edildiğinde ise başarılı gruptaki öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcılık puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

**ABSTRACT:** Today, it is important to have high-level skills such as entrepreneurship and creativity, which are considered among the 21st century skills, for a successful education and business life. In the development of these skills, different applications from traditional practice environments are needed. In this direction, the aim of the research is to examine the effects of educational robotic applications carried out with university students on the creativity and entrepreneurship skills of the students. 54 university students studying in nine different departments participated in the research, which was designed with a single-group pre-test post-test experimental design. The data were collected using the “How Creative Are You Scale” adapted into Turkish by Gülel (2006), the “Entrepreneurship Scale” developed by Yılmaz and Sünbül (2009), and the achievement test developed by the researchers. Cluster analysis and t-test were used in the analysis of the data. Findings show that students' entrepreneurial skills increase as a result of educational robotic applications. There was no significant increase in creativity skills. When the difference of entrepreneurship and creativity skills according to successful and unsuccessful student groups was analyzed, it was determined that the entrepreneurship and creativity scores of the students in the successful group were significantly higher.

**Anahtar sözcükler:** Girişimcilik, yaratıcılık, eğitsel robotlar, üniversite öğrencileri

**Keywords:** Entrepreneurship, creativity, educational robotics, university students

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Filiz, O. & Karademir Coşkun, T. (2023). Robotik uygulamaların üniversite öğrencilerinin girişimcilik ve yaratıcılık becerilerine etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 331-346

#### **Cite this article as:**

Filiz, O. & Karademir Coşkun, T. (2023). The effect of robotic applications on entrepreneurship and creativity skills of university students, *Trakya Journal of Education*, 13(1), 331-346

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Sinop Üniversitesi, Sinop/Türkiye, e-mail: ofiliz@sinop.edu.tr, 0000-0001-8527-9079

<sup>2</sup> Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Sinop/Türkiye, e-mail:tkarademir@sinop.edu.tr, 0000-0003-4295-2440

<sup>3</sup> Bu araştırma Sinop Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenen EĞTF-1901-18-04 “Kendi Robotumuzu Kodluyoruz: Robotik Uygulamaların Üniversite Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Yeterliliklerine Etkisi” projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Societies have a closer relationship with technology than in the past (Dufva & Dufva, 2019), which offers individuals the opportunity to be a producer of information, not a consumer (van Laar et al., 2019). While routine tasks are increasingly being assigned to robots in business life (Neubert et al., 2015), it has expected that individuals will perform non-routine, complex, and interactive tasks. This expectation causes educational institutions to focus more on entrepreneurship and creativity skills. Although it has shown an increase in research on entrepreneurship in recent years (Aparicio et al., 2019; Vanevenhoven, 2013), it is emphasized that it is required for studies examining the effects of different pedagogical approaches on entrepreneurship (Nabi et al., 2017). In addition, entrepreneurship is accepted as a skill associated with creativity. (Gundry et al., 2014; Ward, 2004). However, studies including examining entrepreneurship and creativity together seem to be limited in the literature (Tantawy et al., 2021; Zampetakis & Moustakis, 2006). This research is important in terms of examining how two skills, which are emphasized to be closely related, can be developed with educational robotic (ER) applications. In this direction, the aim of the research is to examine the effects of ER applications on the entrepreneurship and creativity skills of university students.

### Method

In this study, a single group pretest-posttest (no control group) quasi-experimental design was used. The research started with the application of pre-tests, then 14-week ER training was carried out and at the end of the training, post-tests were applied. The study group of the research consists of 54 students studying at a state university in the 2019-2020 academic year. 54 students have participated in the Robotic Applications with Arduinio course, which is offered as an elective course throughout the university.

Data were collected with three different scales. The "ER Achievement Test" developed by the researchers was used to measure the success of students in robotic applications. The scale of "How creative are you?" scale adapted to Turkish culture by Gülel (2006) was utilized to measure the creative thinking skills of students. Finally, the entrepreneurship skills of the students were measured with the Entrepreneurship Scale developed by Yılmaz and Sünbül (2009).

The implementation of the research started with online pre-tests. In the second step, a 14-week curriculum was implemented. After the 14-week attainments were determined in the curriculum, structured application tasks for the gains were included. While the course was continuing, the students were also asked to prepare their own e-portfolios. The students recorded the robotic application examples weekly on videos and added them to their e-portfolios (See Appendix 4). At the end of the 14-week course, the post-test application of the scales was carried out.

Within the scope of the research's aim, students were divided into profiles by non-hierarchical clustering analysis according to their ER achievement test scores. ANOVA test was performed to determine the significance of the difference between the groups of data divided into two groups as a result of clustering analysis. As a result of the ANOVA test, it was established that the difference between the groups was significant. After clustering analysis and ANOVA test, Group 1 was named "group with low success in robotics course" and Group 2 was named "group with high success in robotics course". In addition, assumptions were tested for the suitability of the data obtained from the scales to the t-test. The distribution of the scores obtained from the scales according to the ER success groups shows normality.

### Findings

At the end of the ER applications, the paired samples t-test was conducted in order to determine the significance of the difference between the entrepreneurship pre-test and post-test scores of the students. When the means of the pre-and post-test scores were compared, it was determined that the entrepreneurship post-test scores of the students were higher than the pre-test scores and this difference was significant ( $t(53) = 4.100, p < .05$ ). Based on this difference, the significance of the change in the



entrepreneurship scores of the students according to the ER success groups was examined. As a result of the independent samples t-test, it was determined that the entrepreneurship scores of the students differed significantly according to the ER success groups [ $t(52) = -2,325, p < .05$ ]. While the mean entrepreneurship score of the students in the group with high ER success scores was 149,52, the mean score of entrepreneurship of the students in the group with low success scores was 138,79. In other words, while the entrepreneurship scores of the students in the group with high ER success are higher, the entrepreneurship scores of the students in the group with low robotic success scores are lower and this difference is significant.

In the research, the paired samples t-test was also carried out in order to determine the difference between the creativity pre-test and post-test scores of the students. As a result of the test, it was determined that there was no significant difference between the creativity pre-test and post-test scores of the participants ( $p > .05$ ). As a result of the independent samples t-test, in which the change in the creativity scores of the students according to the ER success groups was examined, it was determined that the creativity scores of the students show a significant difference according to the ER success groups ( $t(47) = 5,948, p < .05$ ). When the means between the groups are compared, it is seen that the mean score of creativity of the students in the group with low achievement scores is 101.12, and the mean score of creativity of the students in the group with high achievement scores is 115.3.

## Discussion and Conclusion

Today, while robotics education creates an active and interactive learning environment, it also ensures the achievement of educational goals (Frangou et al. 2008). When the research findings are examined, it is seen that robotic education increase the entrepreneurship scores of the students and this increase is significant. In addition, it was concluded that the entrepreneurship scores of the students in the successful group in robotic education were higher, and the entrepreneurship scores of the students in the group with low success scores were lower. These results show that robotics education is effective in increasing entrepreneurship scores considering that individually. In this case, the effect of robotic education can be used to increase the entrepreneurial competencies of students in universities.

Creativity is a phenomenon that can be developed by integrating appropriate methods and resources into education (Güneş, 2017). Based on this focus, the assumption that robot education can affect the creativity skills of students was investigated in the research. However, when the findings were examined, it was determined that robotic education did not have an effect on the creativity scores of the students. On the other hand, the literature review demonstrates that, unlike the research data, the effect of robotics education on creativity skills in different age groups is positive (See; Naik & Mandal, 2020; Zawieski et al., 2015; Masril et al., 2019; Badeleh, 2021). This difference in findings between the literature may be due to the difficulty of measuring creativity skills, the difference in age groups or the robotics kits selected.

## GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmeler hiç olmadığı kadar hızlı ilerleme kaydetmektedir. 90'lı yılların sonlarına doğru internetin yaygınlaşmaya başladığı dönemden 40 yıl geçmeden otonom araçlar, insansız hava araçları, yapay zekâ, akıllı teknolojiler, giyilebilir teknolojiler vb. birçok gelişme toplumlara kazandırılmıştır. Bu gelişmeler göstermektedir ki toplumlar geçmişe göre teknolojiyle daha yakın ilişki kurmaktadır (Dufva & Dufva, 2019). Bu yakın ilişki bireylere bilginin tüketicisi değil, üreticisi olma olanağını da getirmektedir (van Laar vd., 2019). Benzer şekilde iş hayatında da rutin işler giderek robotlara devredilirken rutin olmayan, karmaşık ve interaktif görevler daha önemli olmaktadır (Neubert vd., 2015). Bu durumda bireylerden beklenen rutin olmayan, karmaşık ve interaktif görevlerde daha fazla sorumluluk alırken topluma üretken bir birey olarak dahil olmalarıdır. Bu beklenti, eğitim kurumlarının iki beceri üzerine daha fazla odaklanmasına neden olmaktadır. Bu becerilerden biri girişimcilik, diğeri ise yaratıcılıktır. Girişimciliğin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen etkinlikler genellikle farkındalığı arttırmayı amaçlayan veya girişimcilik becerilerine odaklanan girişimcilik kursları (Fretschner & Lampe, 2018); Martin vd., 2013) olarak düzenlenmektedir. Son yıllarda girişimciliğe yönelik araştırmalarda artış yaşansa da (Aparicio vd, 2019; Vanevenhoven, 2013), farklı pedagojik yaklaşımların girişimcilik üzerine etkisinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç olduğu

vurgulanmaktadır (Nabi vd., 2017). Buna ek olarak girişimcilik, yaratıcılıkla ilişkili bir beceri olarak kabul edilmektedir (Gundry vd., 2014; Ward, 2004). Ancak girişimciliğin ve yaratıcılığın beraber incelendiği araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir (Tantawy vd., 2021; Zampetakis & Moustakis, 2006). Bu araştırma, yakından ilişkili olduğu vurgulanan iki becerinin eğitsel robotik (ER) uygulamalar ile nasıl geliştirilebileceğini incelemesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ER uygulamaların üniversite öğrencilerinin girişimcilik ve yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesidir.

## KURAMSAL ÇERÇEVE

### Girişimcilik

Girişimcilik, bir süreç içerisinde yeni bir değer yaratma olarak tanımlanmaktadır (Bruyat ve Julien, 2001). Değer yaratma sürecinden anlatılmak istenen ekonomik fırsatları sezme ve getirilen yeniliklerin ekonomik sistemde değişikliklere neden olmasıdır (Muzyka, Koning ve Churchill, 1994). Girişimcilikle ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde ortak özelliklerin yenilik ve değişim, esneklik, dinamiklik, risk alma, yaratıcılık ve gelişim odaklı olma gibi faktörleri içerdiği görülmektedir (Korkmaz, 2000). Yeni bir iş kurmak ve başlatmak; gerekli zaman ve çabayı adayarak değeri olan yeni bir şey yaratmak; finansal, psikolojik ve sosyal riskleri üstlenmek; yönetsel davranış sergilemek ve bunların sonucunda da parasal ve kişisel memnuniyet ve bağımsızlığın getirdiği ödüllerini almak ile ilişkilendirilmektedir (Cooper 1994, Akt: Bumatay, Sulabo ve Ragus, 2008). Özellikle günümüzde rekabetçi bir ekonomik ortamın olduğu düşünüldüğünde, kendisini iş yaşamına hazırlayan gençlerin değişen koşullara hızlı uyum sağlamasında girişimcilik becerisi önemli bir rol oynamaktadır (Lepuschitz ve ark., 2018). Bu doğrultuda girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi noktasında farklı yaklaşımlar ele alınmakta ve girişimcilik becerilerine etkisi incelenmektedir. En yaygın tercih edilen yaklaşımlardan biri girişimcilik eğitimlerinin düzenlenmesidir. Yapılan girişimcilik eğitimlerinin beceriler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gösteren çalışmaların yanında (Oosterbeek, Praag & Ijsselstein, 2010) anlamlı bir etkisinin olduğu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Elmuti, Khoury & Omran, 2012). Buna ek olarak iş birliğine dayalı ve mikro öğretim yoluyla da girişimcilik becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Carcamo-Solis vd. (2017) ilkökul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin takımlar halinde küçük şirketler oluşturması ve yönetmesine ilişkin bir program hazırlamışlardır. Bu programa katılan öğrencilerin becerilerinde gelişmeler görüldüğü belirtilmiştir.

Öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen eğitimler, eğiticinin tüm kontrolü ele almasından ziyade öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı rol oynadığı ve öğrencilerin projeler yoluyla gerçekleştirdiği öğrenme etkinliklerini içermelidir (Ruskovaara & Pihkala, 2013). Bu doğrultuda öğrencilerin ilgisini arttıracak ve onlara farklı projeler geliştirmeyi düşündürecek teknoloji tabanlı yeniliklerin sunulması önemlidir (Lepuschitz vd., 2018). ER öğrencilerin farklı projeler geliştirebileceği ve ilgilerini çekebilecekleri birer öğrenme aracıdır. Bu doğrultuda ER eğitiminin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerinde etkisinin incelenmesi önemli görülmüştür.

### Yaratıcılık

Yaratıcılık birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır (Mayer, 1999; Parkhurst, 1999; Rhodes, 1961). Bu tanımlar ortak iki noktaya vurgu yapmaktadır. Bu vurgu yaratıcılığın özgünlük ve etkililik gerektirdiği üzerinedir (Runco & Jaeger, 2012). Corazza (2016) ise yaratıcılık tanımında vurgulanan iki kavrama ek olarak dinamiklik kavramını öne çıkarmaktadır. Bunun nedeni, yaratıcılığın süreç içerisinde gelişen ve sosyal bağlamdan (örneğin; teknolojiye bağlı gelişmeler ve çevresel faktörler) etkilenen bir kavram oluşudur. Dolayısıyla zaman içerisinde gelişen bir süreç olarak ele alınmakta ve problemlere yenilikçi, uyarlanabilir ve sonuca ulaşabilir çözümler bulmayı içermektedir (Badeleh, 2019).

Yaratıcılığın dinamik bir süreç olarak ele alınması, yaratıcıya ilişkin bazı yanılgıları da gidermektedir. Bu yanılgıların başında yaratıcılığın doğuştan gelen bir beceri ve öğrenilemez olduğu gelmektedir (Weisberg, 1986). Günümüzde araştırmalar göstermektedir ki yaratıcılık farklı yaş gruplarında farklı yollarla geliştirilebilmektedir (Garaigordobil, 2006; Richard vd., 2018; Ritter & Mostert, 2017; Scott vd., 2004a; Yates & Twigg, 2017). Scott ve arkadaşlarının (2004a) 70 araştırmanın

meta analizini yaptıkları çalışmalarına göre yaratıcılık eğitimleri yaratıcılık üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Bir diğer çalışmada Scott ve arkadaşları (2004b) yaratıcılık eğitimi tekniklerinde kullanılan dört temel yöntemi ortaya çıkarmaktadır. Bunlar; imgeleme eğitimi (N= 43, %27,6), fikir üretme eğitimi (N=83,53,2), bilişsel eğitim (N= 17, %10,9) ve düşünme becerileri eğitimidir (N= 13, %8,3). Benzer şekilde Ritter ve Mostert (2017) bireysel sessiz beyin fırtınası, evrim çizgisi, rastlantısal bağlantılar ve SCAMPER (daha fazla bilgi için Ozyaprak, 2016) yöntemini içeren dört tekniği bir buçuk saatlik bir oturumda kullanmıştır. Araştırmada kısa sürede gerçekleştirilen bu eğitim sonucunda katılımcıların yaratıcılık performansının geliştiği bulunmuştur. Erken çocukluk döneminde ise yaratıcılığın geliştirilmesinde uygulamalı etkinliklerin kullanılması ve öğrencilerin yeni fikirleri deneyerek güven kazanmalarının önemli etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (Yates ve Twigg, 2017). Bireylerin hem düşüncelerini hem de katılım göstermelerini sağlayan etkinlikler, yaratıcılığın geliştirilmesinde olumlu etki yaratmaktadır (Garvis, 2011).

Son dönemde ER öğrencilerin bilişsel becerilerini işe koşmada ve katılımcı öğrenme etkinliklerinde bulunmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. ER, öğrencilerin bire bir yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi gerçekleştirmeleri konusunda kolaylaştırıcıdır (Zawieska & Duffy, 2015). Gerçekleştirilen çalışmalarda robotların eğitim amaçlı kullanımının öğrencilerin problem çözme, takım çalışması (Chen & Chang, 2008; Miller vd., 2008) ve 21. yüzyıl becerileri gibi farklı becerileri geliştirmeye yardımcı olduğu belirtilmektedir (Alimisis, 2013; Khanlari, 2013). Bu doğrultuda ER'nin yaratıcılık gibi üst düzey becerileri geliştirmede önemli bir potansiyel taşıdığı söylenebilir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmada, robotik uygulamaların üniversite öğrencilerinin yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi önemli görülmektedir.

## Eğitsel Robotlar

Son yıllarda ER'nin öğrenme ortamlarında kullanılmasına yönelik artan bir ilgi bulunmaktadır. Bu ilginin nedenlerinden biri ER'nin parçalanabilir ve tekrar birleştirilebilir olmasından dolayı öğrencilerin deneme yanılma yoluyla konuları, kişisel becerilerini ve bilgilerini keşfetmelerine olanak tanınmasıdır (Scaradozzi vd., 2019). Bunun yanında ER, güçlü ve esnek bir öğretim aracı olarak değerlendirilmekte ve öğrencilerin analiz etme, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi bilişsel düşünme süreçlerini desteklemektedir (Angeli & Valanides, 2020; Bers, Flannery, Kazakoff, & Sullivan, 2014). Johnson'a (2003) göre ise tüm eğitim kademelerinde ER birçok önemli fayda sağlamaktadır. Bu faydaların başında ER'nin okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerde öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlaması ve aynı zamanda fen, matematik, teknoloji ve diğer alanlarda öğrenmeyi desteklemesi gelmektedir (Alimisis, 2013). Toh ve diğerlerine (2016) göre ise eğitsel robotlar öğrencilerin problem çözme, yenilikçilik ve iş birliğine dayalı çalışma becerilerine olumlu katkılar getirmektedir.

ER araştırmalarındaki artış eğilimleri incelendiğinde araştırmaların genellikle fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki kavramların anlamlandırılmasına yönelik gerçekleştirildiği (Benitti, 2012) ve robot deneyimi, kodlama, kurs deneyimi, robotik uygulama platformlarının kullanımı gibi konulara odaklandığı vurgulanmaktadır (Maximova & Kim, 2016). Ayrıca robotik teknolojisinin öğretime dayalı çalışmalar da yaygın olarak alanyazında yer almaktadır (Mubin vd, 2013). Buna karşın ER'nin bir pedagojik yaklaşım olarak ele alınarak farklı konuların öğretiminde kullanılmasına yönelik araştırmaların yeterli olmadığı (Alimisis, 2013) ve ER'nin üst düzey becerilerinin gelişimine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Benitti, 2012). Bu araştırmada 14 haftalık bir öğrenme sürecinde Arduino robotik kitleleri öğrencilere tanıtılmış ve farklı etkinliklerle ürünler oluşturmaları istenmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere ER kitlelerinden Arduino'nun seçilmesinin nedeni LED, sensör, motor vb. parçaları kullanarak öğrencilerin kendi ürünlerini tasarlamalarına olanak tanınabilmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ER uygulamalarının üniversite öğrencilerinin girişimcilik ve yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesidir. Gerçekleştirilen uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ER uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerilerine etkisi nedir?
2. Öğrencilerin girişimcilik becerileri ER başarıları açısından farklılaşmaktadır?
3. ER uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi nedir?
4. Öğrencilerin yaratıcılık becerileri ER başarıları açısından farklılaşmaktadır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tek grup öntest-sontest (kontrol grupsuz) yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, genellikle yeni bir öğretim yaklaşımı veya öğretim programı değişikliklerinin sınındığı ve bir araştırmacının bir grubu bağımlı bir değişken (O1) üzerinde ölçtüğü, ardından deneysel bir işlem (X) başlattığı ve son olarak aynı ölçümün tekrar edildiği (O2) çalışmalar için kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bununla birlikte yapılan deneysel işlemin bir iyileşme yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla da tek grup öntest-sontest desenden yararlanılmaktadır (Knapp, 2016). Deneysel işlem süreci Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1  
*Deneysel işlem süreci*

O1	X	O2
<ul style="list-style-type: none"><li>ER başarıları ön-testi</li><li>Girişimcilik ölçeği ön-testi</li><li>Yaratıcılık ölçeği ön-testi</li></ul>	14 hafta ER eğitimi	<ul style="list-style-type: none"><li>ER başarıları son-testi</li><li>Girişimcilik ölçeği son-testi</li><li>Yaratıcılık ölçeği son-testi</li></ul>

Deneysel işlem sürecine öncelikle ön-testlerin uygulanması ile başlanmış, ardından 14 haftalık ER eğitimi gerçekleştirilmiş ve eğitim sonunda son-testler uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 54 öğrenci oluşturmaktadır. 54 öğrenci üniversite genelinde seçmeli bir ders olarak açılan Arduino ile Robotik Uygulamalar dersine katılım göstermiştir. Dersin üniversite geneli bir seçmeli ders olması, farklı bölümlerden öğrencilerin gönüllü olarak dersi seçmesine olanak tanımıştır. Bölüm bazlı dağılımları incelendiğinde %25,9’unun Fen Bilgisi, %18,5’inin Okul Öncesi, %16,7’sinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarında, %11,1’inin Nükleer Enerji Mühendisliğinde, %9,3’ünün Sınıf Öğretmenliğinde, %5,6’sının İş Sağlığı ve Güvenliği Bölümünde, %3,7’sinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde, %7,4’ünün Arkeoloji ve %1,9’unun Antrenörlük bölümünde okudukları görülmektedir. Çalışma grubunun %44,4’ünü kadın, %55,6’sını erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar ER başarıları testi, girişimcilik ölçeği ve yaratıcılık ölçeğidir. Ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmektedir.

**ER başarı testi:** Öğrencilerin robotik uygulamalardaki başarılarını ölçmeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından “ER Başarı Testi” geliştirilmiştir. Başarı testini geliştirmeye ilk olarak pilot uygulama sonucunda denenen öğretim programı kazanımlarının belirtke tablosuna (Ek 1) dönüştürülmesiyle başlanmıştır. Belirtke tablosuna uygun olarak uzmanlar 50 soru hazırlamışlardır. Test geliştirme aşamasında dil geçerliğini sağlamak için iki üniversite öğrencisine sorular okutulmuş ve Arduino eğitimi almış olan gruba 50 soru uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile madde puanları matrisi oluşturulmuş ve üst ve alt %27’lik gruplar hesaplanarak grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Geliştirilen test için madde güçlük ortalaması hesaplanmış ve .302 bulunmuştur. Fakat testin güçlüğünü 0.50’ye yaklaştırmak için zor olan dört madde silinmiştir. Son analizde ise madde güçlük ortalaması .465 ile istenen değere yakın hale getirilmiştir. Silinecek maddelerin belirlenmesinde maddelerin belirtke tablosundaki kazanımları temsil güçleri göz önünde bulundurulmuştur. Testin iç tutarlılığını belirlemek üzere teste ilişkin KR-20 değeri hesaplanmıştır.

Hesaplamalar sonucunda KR-20 değerinin 0,72 ile istenen düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak otuz sorudan oluşan “ER Başarı Testi” geliştirilmiştir.

**Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Deęerlendirmesi leęi:** Yaratıcı dūřunme becerisini ölçmek için Raudsepp (1979) tarafından geliştirilmiş ve Gülel (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan “Ne kadar yaratıcısınız?” leęi kullanılmıştır. Ölçeęin geçerlik çalışması için yaptığı madde toplam korelasyonu sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğunu ortaya çıkarmış ve korelasyonu dūřuk olan 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 35, 38, 40, 43, 44, 45, 48. maddelerini ölçekten çıkartmıştır. Güvenirlilik analizi için Cronbach Alpha değeri .85 olarak belirlenmiştir. Ölçek son hali ile 50 maddeden 27 maddeye indirilmiştir. Beřli likert türünde hazırlanmış olan ölçekten en dūřuk alınabilecek olan puan 27 en yüksek puan ise 135’tir. Ölçeęin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlilik katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir.

**Giriřimcilik leęi:** Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen Giriřimcilik leęi ęrencilerin girişimcilik puanlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. 474 niversite öğrencisine uygulanan ölçeğin temel bileşenler analizi sonucunda, 0,40’ın altında madde yüküne sahip maddeler ölçekten atılarak 36 maddeden oluşan tek boyutlu yapısı kanıtlanmıştır. Ölçeęin tek faktörünün toplam varyansın %47,3’n açıkladığı belirlenmiştir. Güvenirlilik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeęin son hali 36 maddeden oluşacak, beşli likert olarak yapılandırılmış ve ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 36, en dūřuk puanın ise 180 olduğunu belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecine ilk olarak uygulanan ğretim programının tasarımı ile başlanmıştır. Öğretim programında 14 haftalık kazanımlar belirlendikten sonra kazanımlara yönelik yapılandırılmış uygulama görevlerine yer verilmiştir. Eğitimlerde ilk olarak bir saatlik periyotta uygulamalı dersler ile robotik eğitimi kazanımlarının öğrencilere öğretilmesi sağlanmış, daha sonraki bir saatlik periyotta bu kazanımlara yönelik olarak yapılandırılmış görevler verilerek öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmüşlerdir. Uygulama görevlerinde; öğrenilen kazanımların gerçekte kullanım örneklerinin prototiplerinin yapılandırılmasına yer verilmiştir. Örneğin; nem ve sıvı sensörünün ğretildeği ders kazanımda öğrencilerin uygulama görevi otomatik bir sulama sisteme hazırlamak olmuştur. Eğitim sürecinde serbest etkinlik yapabilecekleri zamanlar öğrencilere verilse de yapılandırılmış uygulama görevlerinin dışına çıkılmamıştır. Öğrenciler serbest etkinlik zamanlarında kendilerini geliştirmeye yönelik grupla çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Fakat bu etkinliklerin değerlendirilmesi yapılmamıştır.

Araştırmanın uygulanmasına ilk olarak ölçeklerin n uygulaması ile başlanmıştır. Ölçeklerin uygulaması evrimii bir sistem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere 14 hafta boyunca Arduino ile Robotik Kodlama eğitimi verilmiştir. Eğitimler devam ederken ayrıca öğrencilerden kendi e-portfolyolarını da hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler haftalık olarak aldıkları eğitimlerdeki robotik uygulama örneklerini videolara çekerek e-portfolyolarına eklemişlerdir (Bakınız ek 4). 14 haftalık süreçte belirli aralıklar ile öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilecek eğitimlerin etkinliği ölçümlenmiştir. 14 haftalık eğitimlerin sonunda ölçeklerin son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ğrenciler ER başarı testi puanlarına göre hiyerarşik olmayan kümeleme analizi ile profillerine ayrılmıştır. Kümeleme analizi ile gruplandırmanın nedeni verileri küme içerisinde benzer, kümeler arasında farklı olacak biçimde kümeleme ve kümeler arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmektedir (Han, Kamber & Pei, 2012). Bu küme ayrımı araştırma için araştırma sorularının testi ve veri analiz testlerini belirlemek açısından önemlidir. SPSS 22 programı kullanılarak yapılan hiyerarşik olmayan kümeleme analizi sonucunda ğrencilerin Robotik dersi başarı puanlarına göre iki gruba ayrıldıkları belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2  
Verilerin küme üyelikleri ve uzaklıkları

ID	Küme	Uzaklık	ID	Küme	Uzaklık
4	1	6,400	16	2	17,182
5	1	6,400	17	2	13,182
6	1	8,400	18	2	12,182
7	1	8,400	19	2	12,182
8	1	8,400	20	2	12,182
4	1	6,400	21	2	12,182

Kümeleme analizi sonucunda 1. grupta 19, ikinci grupta 35 öğrenci yer almıştır. Grupların isimlendirilmesinden önce gruplar arasındaki ortalama puanların farkının anlamlı olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir. Anlamlılığın farklılığının tespit edilmesi grupların adlandırılması içinde oldukça önemlidir. Grupların ortalamalarını karşılaştırmak amaçlı ile yapılan t- testine ilişkin sonuçlara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3  
ER başarıları üzerinde kümelerde yer alan verilerin farklılıklarının test edilmesi için yapılan t- testi sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Grup 1	19	44,47	18,890	52	9,422	.000
Grup 2	35	81,34	9,973			

Tablo 3 incelendiğinde grup ER başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [t(52)= 9,422, p<.001] . Grup 1’e ait puanların ortalaması X= 44,47 iken, Grup 2 için puan ortalamaları X= 81,34’tür. Bu bulgu grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve puan ortalamalarına göre grupların isimlendirilebileceğini göstermektedir. Analizlere dayanarak Grup 1 için “robotik dersi başarısı düşük grup”, Grup 2 için ise “robotik dersi başarısı yüksek grup” isimlendirmesi yapılmıştır.

Bu grup ayrımları sonucunda gerçekleştirilecek veri analizlerinden önce elde edilen verilerin normal dağılım şartlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Yaratıcılık ölçeğinden elde edilen puanlarda uç değerlerin tespiti üzerine normalliği de bozduğu belirlenen yedi uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4  
Robotik test başarı kategorilerinin ölçek puanlarına göre dağılımları

Ölçekler	Başarı Grupları	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		s	sd	p	s	sd	p
Ne Kadar Yaratıcısız Ölçeği Son-test Verileri	Düşük Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup	,157	19	,200	,794	19	,100
	Yüksek Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup	,076	35	,200	,975	35	,692
Girişimcilik Ölçeği Son-test Verileri	Düşük Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup	,181	19	,102	,865	19	,120
	Yüksek Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup	,134	35	,107	,943	35	,068

Tablo 4 incelendiğinde ölçeklerden elde edilen verilerin ER başarı gruplarına göre dağılımlarının normallik gösterdiği (p>,005) belirlenmiştir. Verilerin ilişkisiz örneklemeler için t-testine uygun olduğu söylenebilir.

## Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Sinop Üniversitesi Etik Kurulu, 26.06.2018, 2018-41 sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda hazırlanan araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla ele alınmaktadır.

### ER Uygulamalarının Öğrencilerin Girişimcilik Becerilerine Etkisi Nedir?

ER uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik beceri puanlarına etkisine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*ER uygulamalarının girişimcilik ön-test son-test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları*

Grup	n	X	S	sd	t	p
Ön-test	54	132,70	16,196	53	4,100	.000
Son-test	54	145,81	17,025			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların ER uygulamalar öncesindeki girişimcilik test puanları ile ER uygulamalar sonundaki test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $t(53) = 4,100$ ,  $p < .05$ ). Ön ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında ise öğrencilerin girişimcilik son test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında gerçekleştirilen ER uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

### Öğrencilerin Girişimcilik Becerileri ER Başarıları Açısından Farklılaşmaktadır?

Araştırma sorusunun analizi öncesinde ilk olarak deneysel işlem öncesinde robotik başarı gruplarına göre öğrencilerin ön-girişimcilik puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu analizin yapılmasındaki amaç; girişimcilik puanlarındaki değişimin deneysel işlem öncesinde de var olup olmadığını kontrol etmektir. Ön girişimcilik puanları ile robotik başarı grupları arasında gerçekleştirilen t-testi analizi sonucunda öğrencilerin ön girişimcilik puanlarının robotik başarı puanları göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $t(52) = 1,792$ ,  $p = .099$ ). Bu veriden yola çıkarak deneysel işlem öncesinde grupların homojen dağılım gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin ER başarı gruplarına göre girişimcilik puanlarındaki değişimin incelendiği ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

*ER başarı gruplarına göre girişimcilik son-test puanlarına ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları*

Başarı Grupları	N	X	S	sd	t	p	
Girişimcilik Ölçeği Son-test Puanları	Düşük Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup	19	138,79	16,044	52	- 2,325	,024
	Yüksek Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup	35	149,52	16,523			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin girişimcilik puanlarının ER başarı gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [ $t(52) = -2,325$ ,  $p < .05$ ]. Yüksek ER başarı puanına sahip gruptaki öğrencilerin girişimcilik puan ortalamaları 149,52 iken düşük düzeyde başarı puanına sahip gruptaki öğrencilerin girişimcilik puan ortalamalarının 138,79 olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle ER başarıları yüksek olan gruptaki öğrencilerin girişimcilik puanları daha yüksek iken robotik başarı

puanları düşük olan gruptaki öğrencilerin girişimcilik puanları daha düşüktür ve aradaki bu fark anlamlıdır. Bu bulgulardan yola çıkarak girişimcilik puanları ile öğrencilerin robotik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

### ER Uygulamalarının Öğrencilerin Yaratıcılık Becerilerine Etkisi Nedir?

Deneysel işlem öncesinde girişimcilik bağımsız değişkeninde olduğu gibi grupların yaratıcılık ön test puanlarına göre homojen dağılım gösterip göstermediğini test etmeye yönelik olarak robotik başarı gruplarına göre öğrencilerin yaratıcılık ön test puanları t-testi ile kontrol edilmiştir. Ön yaratıcılık puanları ile robotik başarı grupları arasında gerçekleştirilen analiz sonucunda öğrencilerin ön yaratıcılık puanlarının robotik başarı gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ( $t(52)=,725, p=.472$ ) yani grupların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. ER uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılık beceri puanlarına etkisine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*ER uygulamalarının yaratıcılık ön-test son-test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları*

Grup	n	X	S	sd	t	p
Ön-test	47	110,21	12,22	46	.012	.991
Son-test	47	110,19	11,08			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların ER uygulamalar öncesindeki yaratıcılık test puanları ile ER uygulamalar sonundaki test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p >.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin yaratıcılık puanlarının ER eğitimleri sonunda değişmediği söylenebilir.

### Öğrencilerin Yaratıcılık Becerileri ER Başarıları Açısından Farklılaşmaktadır?

Öğrencilerin ER başarı gruplarına göre yaratıcılık puanlarındaki değişimin incelendiği ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

*ER başarı gruplarına göre yaratıcılık son-test puanlarına ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları*

Başarı Ölçeği	Başarı Grupları		N	X	S	sd	t	p
	Düşük Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup	Yüksek Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup						
Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği Son-test Puanları	Düşük Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup		17	101,12	6,20	45	5,948	,000
	Yüksek Robotik Dersi Başarı Puanına Sahip Grup		30	115,3	9,95			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin yaratıcılık puanlarının ER başarı gruplarına göre farklılık gösterdiği ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $t(47) =5,948, p <.05$ ). Gruplar arası ortalamalar karşılaştırıldığında düşük ER puanına sahip gruptaki öğrencilerin yaratıcılık ortalama puanlarının 101,12, yüksek başarı puanına sahip gruptaki öğrencilerin yaratıcılık puan ortalamalarının 115,3 olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada ER uygulamalarının üniversite öğrencilerinin girişimcilik ve yaratıcılık becerileri puanlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak ER uygulamaları başarılarına göre gruplara ayrılan öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcılık beceri puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Elde edilen bulgular girişimcilik becerileri puanlarının ER uygulamaları sonunda anlamlı bir şekilde arttığını gösterirken yaratıcılık beceri puanları açısından anlamlı bir artış gerçekleşmemiştir. ER başarı gruplarına göre düşük ve yüksek robotik dersi başarı puanına sahip grup olarak ikiye ayrılan öğrencilerin girişimcilik beceri puanları iki grup arasında anlamlı düzeyde



farklılaşırken yaratıcılık beceri puanları açısından düşük ve yüksek başarı grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Alanyazında girişimcilik ve yaratıcılık becerileri 21. yüzyıl becerileri arasında öne çıkan beceriler olarak gösterilmektedir. Bunun nedeni, hem girişimciliğin hem de yaratıcılığın günümüzde gerek iş hayatında gerekse günlük yaşantıda üretken olabilmek için temel beceriler arasında yer almasıdır (Neck & Corbett, 2018; Yang vd., 2020). Bu doğrultuda iki becerinin de geliştirilmesine yönelik farklı pedagojik yaklaşımlar ve yöntemler kullanılmakta ve bunların etkililiği araştırılmaktadır. Girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde en yaygın tercih edilen yaklaşım girişimcilik eğitimlerinin düzenlenmesidir. Bu tür eğitimlerde genellikle “start-up” girişimciliği ve yeni bir girişim yaratma sürecine odaklanılmakta (Kassean et al., 2015; Lackeus and Williams Middleton, 2015), küçük gelişen işletmelerin işleyişi ve faaliyetleri hakkında farklı konular ele alınmakta (Gibb, 1997; Samwel Mwasalwiba, 2010; Sirelkhatim & Gangi, 2015) ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine (Gibb, 2002; Jones & Iredale, 2010; Jones vd., 2014) yönelik etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte girişimcilik eğitimleri dışında farklı pedagojik yaklaşımların kullanılmasına yönelik ihtiyaç alanyazında vurgulanmaktadır (Nabi vd., 2017). Gerçekleştirilen araştırma, ER uygulamalarının girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde farklı bir pedagojik yaklaşım olarak kullanılabileceğini göstermektedir. ER uygulamaları, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme deneyimini sağlamanın yanında farklı problemlere yönelik çözüm getirme sürecinde ürün üretme olanağını da kazandırmaktadır. Girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde eylem odaklı pedagojilerin kullanılmasının olumlu sonuçlar vereceği belirtilmektedir (Honig, 2004; Kassean vd., 2015; Mandel & Noyes, 2016). ER uygulamaları öğrencilere eylem odaklı görevler verilmesine olanak tanımaktadır. ER'nin bu açıdan girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Girişimcilik becerilerindeki artışın diğer bir nedeni ise ER uygulamalarının 14 haftalık süreçte yayılmış olarak tasarlanmasıdır. Alanyazında birçok araştırmanın girişimcilik eğitimlerini kısa zaman aralıklarında düzenlendiği ve bunun etkisinin sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Martin vd., 2013; Nabi vd., 2017). Bu doğrultuda öğrencilerin ER uygulamalarına ilişkin temel kavramları anlamaları, küçük projeler geliştirmeleri ve yapılandırılmış görevleri gerçekleştirmeleri 14 haftalık süreçte önemli deneyim kazanmalarına yol açmıştır. Bu deneyimleri ER uygulamalarının farklı alanlarda kullanım örneklerini de içermektedir. Bu nedenle girişimcilik becerilerindeki gelişimin diğer bir nedeni olarak uzun zaman aralıklı gerçekleştirilen ders tasarımı gösterilebilir. Düzenlenen ER eğitiminin seçmeli bir ders olarak açılması, ilgili olan öğrencilerin katılımını sağlamıştır. Oosterbeek, Praag ve Ijsselstein (2010) çalışmalarında, eğitim programının girişimcilik üzerine etkisinin olmadığını belirtmişler ve bu durumun nedenlerinden biri olarak öğrencilerin zorunlu katılımlarını göstermişlerdir. Bu açıdan eğitime katılım gönüllülüğü girişimcilik becerilerinin artış faktörlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir beceri ise yaratıcılıktır. Yaratıcılık geliştirilebilir bir beceri olarak değerlendirilmekte (Weisberg, 1986) ve bu doğrultuda farklı yöntemlerin yaratıcılığın gelişimine etkisi araştırılmaktadır. ER bu yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Yang vd., 2020). ER'nin öğrencilere iş birliğine dayalı çalışma olanağı sunması ve öğrencilerin kendi robotlarını tasarlayabiliyor olmaları eğlenceli ve heyecanlı bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır (Eguchi, 2014). Buna ek olarak yeni bakış açıları kazanmalarına da yardımcı olmaktadır (Bers vd., 2014; Leonard vd., 2016). Tüm bu etkenler ER yoluyla yaratıcılığın geliştirilmesine önemli görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilere öncelikle ER'nin temel kavramları anlatılmış, sonrasında ise ER bileşenleri tanıtarak basitten karmaşığa doğru ER uygulama görevleri verilmiştir. Elde edilen bulgular, ön-test ve son-test yaratıcılık beceri puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ancak robotik dersi başarı puanlarına göre düşük ve yüksek gruplara ayrılan öğrencilerin son-test yaratıcılık puanlarının anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Bu durumda, robotik dersinde yüksek başarılı grupta yer alan öğrencilerin düşük başarı grubundaki öğrencilere göre daha yaratıcı olduğu ancak bu yaratıcılık gelişiminde ER uygulamaların etkisinin sınırlı olduğu söylenebilir. Çünkü Tablo 7 incelendiğinde alanyazından farklı olarak araştırmada ER uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu durumun nedeni olarak, öğrencilere yapılandırılmış ER görevlerinin verilmesi gösterilebilir. Örneğin, öğrencilere gaz sensörü tanıtıldığında, ER kiti kullanılarak alarm sisteminin nasıl geliştirilebileceği gösterilmiş, sonrasında öğrencilerden bu etkinliği gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Bu etkinlikte olduğu gibi farklı bileşenler tanıtıldıkça öğrencilerden onlara gösterilen etkinlikleri kendilerinin de yapmaları beklenmiştir. Yang ve

arkadaşlarına (2020) göre genişletilebilir ve açık uçlu etkinlikler yaratıcılığın geliştirilmesinde önemlidir. Araştırmada açık uçlu etkinliklere yer verilmemesinin, bu duruma neden olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık becerilerine ilişkin anlamlı bir gelişimin sağlanamamasının diğer bir nedeni olarak zaman faktörü gösterilebilir. Öğrencilerin kendi tasarımlarını gerçekleştirmeleri, açık uçlu etkinliklere yer verilmesi ve akranlarıyla işbirliğine dayalı çalışmaları uzun zaman gerektiren süreçlerdir. Yang ve arkadaşlarının (2020) da belirttiği üzere, her dersin belirli bir zaman diliminin olması öğrencilerin ER etkinliklerine katılımını kısıtlamaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin ER kitlerine sadece ders zamanı erişebiliyor olmaları, ders dışı süreçlerde ER kullanımını engellemektedir. Bu nedenle öğrencilerin yaparak öğrenme ve farklı ER görevlerini deneme ve yanılma yoluyla gerçekleştirme olanakları yaratılamamaktadır. Tüm bu etkenler, ER'nin yaratıcılık becerilerine etkisinin sınırlı olma nedeni olarak gösterilebilir.

Araştırma verileri genel olarak değerlendirildiğinde robotik eğitimlerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine etkisinin olduğu fakat yaratıcılık becerilerine etkisi olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin robotik eğitimleri sonucunda girişimcilik becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Her iki beceri de 21. yüzyılda geliştirilmesi gereken temel beceriler arasında değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulguları ER'nin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte ileriki araştırmalarda ER'nin girişimcilik becerileri üzerine etkisinin farklı araştırma modelleri kullanılarak incelenmesi önerilmektedir. Araştırmada kullanılan tek gruplu öntest-sontest model bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Ek olarak 14 haftalık program süresi de öğrencilerin süreçte farklı faktörlerden etkilenme durumları göz önünde bulundurularak bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda sadece girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine odaklanan çalışmalar değil, aynı zamanda farklı sürelerin kullanıldığı ve yöntemlerin karşılaştırıldığı araştırmalara da ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmada sonuçları, ER'nin üniversite öğrencilerinin yaratıcılık becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. İleriki araştırmalar, ER uygulamalarına ilişkin farklı etkinlik ve görev tasarımlarının yaratıcılıkla ilişkisini ortaya koyacak şekilde yapılandırılabilir. Buna ek olarak öğrencilerin kendi ER kitlerine sahip olmaları da önemli görülmektedir. Böylelikle öğrenciler, sadece ders anında değil, her an ER kitlerini kullanarak kendi tasarımlarını uygulamaya dönüştürebilir.

Araştırmada incelenen her iki beceri de üst düzey beceriler olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla girişimcilik ve yaratıcılık becerilerinin ölçülmesinde nicel veri toplama araçları sınırlı olanaklar sunabilmektedir. Bu nedenle nitel veri toplama araçlarının da kullanılarak karma yöntemle dayalı araştırma modellerinden yararlanılması önerilmektedir.

Son olarak her iki beceri de yaşam boyu ihtiyaç duyulan beceriler olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda okul öncesinden üniversiteye kadar farklı kademelerde girişimcilik ve yaratıcılıkla ilişkili derslerin öğretim programlarına eklenmesi ve ilgili derslerin disiplinlerarası olarak tasarlanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63–71.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Computers in Human Behavior*, 105, 105954. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.018>
- Aparicio, G., Iturralde, T., & Maseda, A. (2019). Conceptual structure and perspectives on entrepreneurship education research: A bibliometric review. *European Research on Management and Business Economics*, 25(3), 105–113. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2019.04.003>
- Badeleh, A. (2019). The effects of robotics training on students' creativity and learning in physics. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1353–1365. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09972-6>
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978–988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>

- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>
- Bruyat, C., & Julien, P. A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 165–180. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00043-9)
- Bumatay, E. L., Sulabo, E. C., & Ragus, O. (2008). An analysis of the personal entrepreneurial competencies of students: implications to curriculum designing of entrepreneurship program. *USM R D Journal*, 16(2), 127–134.
- Cárcamo-Solís, M. D. L., Arroyo-López, M. D. P., Alvarez-Castañón, L. D. C., & García-López, E. (2017). Developing entrepreneurship in primary schools. The Mexican experience of “My first enterprise: Entrepreneurship by playing.” *Teaching and Teacher Education*, 64, 291–304. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.013>
- Chen, G. D., & Chang, C. W. (2008). Using humanoid robots as instructional media in elementary language education. *Second IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning*. <https://doi.org/10.1109/digitel.2008.17>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education (5th Edition)*. London: Routledge Falmer.
- Corazza, G. E. (2016). Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258–267. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195627>
- Dufva, T., & Dufva, M. (2019). Grasping the future of the digital society. *Futures*, 107, 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.11.001>
- Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation, Mobile Robotics & Intelligent Systems*, 8(1), 5–11. [https://doi.org/10.14313/jamris\\_1-2014/1](https://doi.org/10.14313/jamris_1-2014/1)
- Elmuti, D., Khoury, G., & Omran, O. (2012). Does entrepreneurship education have a role in developing entrepreneurial skills and ventures’ effectiveness? *Journal of Entrepreneurship Education*, 15, 83–98.
- Fretschner, M., & Lampe, H. W. (2018). Detecting Hidden Sorting and Alignment Effects of Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business Management*, 57(4), 1712–1737. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12448>
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: Impact of a play program on verbal and graphic–figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18(3), 329–345. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803\\_8](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_8)
- Garvis, S. (2011). An exploratory investigation on the influence of practical experience towards shaping future early childhood teachers’ practice in the arts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 117–121. <https://doi.org/10.1177/183693911103600315>
- Gibb, A. A. (1997). Small firms’ training and competitiveness. Building upon the small business as a learning organisation. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 15(3), 13–29. <https://doi.org/10.1177/0266242697153001>
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- Gundry, L. K., Ofstein, L. F., & Kickul, J. R. (2014). Seeing around corners: How creativity skills in entrepreneurship education influence innovation in business. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 529–538. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.03.002>
- Gülel, G. (2006). *Smif öğretmenleri adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Han, J., Kamber, M. & Pei, J. (2012). *Data mining concepts and techniques (3rd ed.)*. USA: Morgan Kaufmann Publishers.

- Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning & Education*, 3(3), 258–273. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.14242112>
- Johnson, J. (2003). Children, robotics and education. *Proceedings of 7th international symposium on artificial life and robotics* (Vol. 7, pp. 16–21), Oita, Japan.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7–19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>
- Jones, C., Matlay, H., Penaluna, K., & Penaluna, A. (2014). Claiming the future of enterprise education. *Education + Training*, 56(8/9), 764–775. <https://doi.org/10.1108/et-06-2014-0065>
- Kassean, H., Vanevenhoven, J., Liguori, E. & Winkel, D.E. (2015). Entrepreneurship education: a need for reflection, real-world experience and action. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21(5), pp. 690-708.
- Khanlari, A. (2013). Effects of robotics on 21st century skills. *European Scientific Journal*, 9(27).
- Knapp, T. R. (2016). Why is the one-group pretest–posttest design still used? *Clinical Nursing Research*, 25(5), 467–472. <https://doi.org/10.1177/1054773816666280>
- Korkmaz, S. (2000). Girişimcilik ve üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *H.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 18, 163-169
- Lackéus, M., & Williams Middleton, K. (2015). Venture creation programs: bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education + Training*, 57(1), 48–73. <https://doi.org/10.1108/et-02-2013-0013>
- Leonard, J., Buss, A., Gamboa, R., Mitchell, M., Fashola, O. S., Hubert, T., & Almughyirah, S. (2016). Using robotics and game design to enhance children’s self-efficacy, STEM attitudes, and computational thinking skills. *Journal of Science Education and Technology*, 25(6), 860–876. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9628-2>
- Lepuschitz, W., Koppensteiner, G., Leeb-Bracher, U., Hollnsteiner, K., & Merdan, M. (2018). Educational practices for improvement of entrepreneurial skills at secondary school level. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 8(2), 101–114. <https://doi.org/10.3991/ijep.v8i2.8141>
- Mandel, R., & Noyes, E. (2016). Survey of experiential entrepreneurship education offerings among top undergraduate entrepreneurship programs. *Education + Training*, 58(2), 164–178. <https://doi.org/10.1108/et-06-2014-0067>
- Martin, B. C., McNally, J. J., & Kay, M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2), 211–224. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>
- Maximova, M., & Kim, Y. (2016). Research trend analysis on the usage of robotics in education. *Asia-Pacific Collaborative Education Journal*, 12(1), 45–60
- Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 449–460). Cambridge University Press.
- Miller, D. P., Nourbakhsh, I. R., & Siegwart, R. (2008). Robots for Education. In B. Siciliano & O. Khatib (Eds.), *Handbook of Robotics* (pp. 1283–1301). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-30301-5\\_56](https://doi.org/10.1007/978-3-540-30301-5_56)
- Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Al Mahmud, A., & Dong, J.-J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Journal of Technology in Education and Learning*, 1(209–0015), 13.
- Muzyka, D. Koning, A. & Churchill, N. (1994). On Organization and adaptation: building the entrepreneurial corporation. *European Management Journal*, 13(4) 352-365.
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>

- Neck, H. M., & Corbett, A. C. (2018). The scholarship of teaching and learning entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 8–41. <https://doi.org/10.1177/2515127417737286>
- Neubert, J. C., Mainert, J., Kretzschmar, A., & Greiff, S. (2015). The Assessment of 21st Century Skills in Industrial and Organizational Psychology: Complex and Collaborative Problem Solving. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 238–268. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.14>
- Oosterbeek, H., van Praag, M., & Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54(3), 442–454. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2009.08.002>
- Ozyaprak, M. (2016). The effectiveness of SCAMPER Technique on creative thinking skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(1), 31–40. <https://doi.org/10.17478/jegys.2016116348>
- Parkhurst, H. B. (1999). Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *The Journal of Creative Behavior*, 33(1), 1–21. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1999.tb01035.x>
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–310.
- Richard, V., Lebeau, J. C., Becker, F., Boiangin, N., & Tenenbaum, G. (2018). Developing cognitive and motor creativity in children through an exercise program using nonlinear pedagogy principles. *Creativity Research Journal*, 30(4), 391–401. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1530913>
- Ritter, S. M., & Mostert, N. (2016). Enhancement of creative thinking skills using a cognitive-based creativity training. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1(3), 243–253. <https://doi.org/10.1007/s41465-016-0002-3>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Ruskovaara E. & Pihkala T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education & Training*, 55(2), s. 204-216.
- Samwel Mwasalwiba, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20–47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>
- Scaradozzi, D., Screpanti, L., & Cesaretti, L. (2019). Towards a definition of educational robotics: A classification of tools, experiences and assessments. *Smart Learning with Educational Robotics*, 63–92. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-19913-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-19913-5_3)
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004a). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361–388. <https://doi.org/10.1080/10400410409534549>
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004b). Types of creativity training: Approaches and their effectiveness. *The Journal of Creative Behavior*, 38(3), 149–179. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2004.tb01238.x>
- Sirelkhatim, F., & Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management*, 2(1), 1052034. <https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1052034>
- Tantawy, M., Herbert, K., McNally, J. J., Mengel, T., Piperopoulos, P., & Foord, D. (2021). Bringing creativity back to entrepreneurship education: Creative self-efficacy, creative process engagement, and entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing Insights*, 15, e00239. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2021.e00239>
- Toh, E., Poh, L., Causo, A., Tzuo, P. W., Chen, I., & Yeo, S. H. (2016). A review on the use of robots in education and young children. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2).
- van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A., & de Haan, J. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in Human Behavior*, 100, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.017>

- Vanevenhoven, J. (2013). Advances and Challenges in Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 466–470. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12043>
- Ward, T. B. (2004). Cognition, creativity, and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 173–188. [https://doi.org/10.1016/s0883-9026\(03\)00005-3](https://doi.org/10.1016/s0883-9026(03)00005-3)
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius (2nd ed.)*. W H Freeman & Co.
- Yang, Y., Long, Y., Sun, D., Aalst, J., & Cheng, S. (2020). Fostering students' creativity via educational robotics: An investigation of teachers' pedagogical practices based on teacher interviews. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1826–1842. <https://doi.org/10.1111/bjet.12985>
- Yates, E., & Twigg, E. (2017). Developing creativity in early childhood studies students. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 42–57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.001>
- Yılmaz, E. & Sünbül, A.M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 195-203.
- Zampetakis, L. A., & Moustakis, V. (2006). Linking creativity with entrepreneurial intentions: A structural approach. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 2(3), 413–428. <https://doi.org/10.1007/s11365-006-0006-z>
- Zawieska, K., & Duffy, B. R. (2015). The social construction of creativity in educational robotics. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 329–338. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-15847-1\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-319-15847-1_32)

## ERGENLERİN SOSYAL MEDYAYA YÖNELİK TUTUMLARI İLE BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

### EXAMINATION OF ADOLESCENTS' ATTITUDES RELATED TO SOCIAL MEDIA AND RELATIONSHIP BETWEEN THEIR MINDFULNESS LEVELS

Gamze DEMİREL<sup>1</sup>, Betül DÜŞÜNCELİ<sup>2</sup>

**ÖZ:** Araştırmanın amacı ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin cinsiyet ve sosyal medyada geçirilen vakte göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul'da öğrenim gören 9, 10, 11, 12. sınıf 555 öğrenci (272 kız, 283 erkek)'den oluşmaktadır. Çalışmada verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Medya Tutum Ölçeği, Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğrencilerin sosyal medya tutumu ile bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin alt boyutlarından içsel deneyimin farkındalığı, dışsal deneyimin farkındalığı, düşüncelerin göreceliliği, içgörülü kavrayış arasında pozitif yönde; farkındalıkla davranma, deneyime açık olma arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal medya tutumlarının cinsiyete ve sosyal medyada geçirilen vakte göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri; dışsal deneyimin farkındalığı, farkındalıkla davranma, kabul ve yargılamaksızın yönelim, merkezsizleşmek ve tepkisizlik, deneyime açık olma, içgörülü kavrayış alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri; farkındalıkla davranma, kabul ve yargılamaksızın yönelim, merkezsizleşmek ve tepkisizlik, deneyime açık olma alt boyutlarının sosyal medyada geçirilen vakte göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

**ABSTRACT:** The research aims to investigate relationship between adolescents' attitudes towards social media and level of mindfulness, and these variables differ according to gender and time spent on social media. Study group of the research consists of 9, 10, 11, 12th grade 555 students (272 girls, 283 boys) studying in Istanbul in 2020-2021 academic year. Personal Information Form, Social Media Attitude Scale, Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences-Adolescents were used to collect data in study. It was found that there was positive significant relationship among social media attitude of the students and the sub-dimensions of the inventory of mindfulness experiences, awareness of internal experience, awareness of external experience, relativity of thoughts, insightful understanding; negative significant relationship between acting with awareness and openness to experience. Social media attitudes of students differed significantly according to gender and time spent on social media. Students' inventory of mindfulness experiences; awareness of external experience, acting with awareness, accepting and nonjudgmental orientation, decentering and nonreactivity, openness to experience, insightful understanding sub-dimensions differ significantly according to gender. Sub-dimensions of the students' inventory of mindfulness experiences, acting with awareness, accepting and nonjudgmental orientation, decentering and nonreactivity, openness to experience differ significantly according to time spent on social media.

**Anahtar sözcükler:** Ergen, Sosyal Medya, Tutum, Bilinçli Farkındalık.

**Keywords:** Adolescent, Social Media, Attitude, Mindfulness

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Demirel, G. ve Düşünceli, B. (2023). Ergenlerin sosyal medyaya yönelik tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 347-364

#### **Cite this article as:**

Demirel, G. ve Düşünceli, B. (2023). Examination of adolescents' attitudes related to social media and relationship between their mindfulness levels. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 347-364

\*Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Uzm. Psk. Danışman, İstanbul, Türkiye, gamze.19964@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3473-3726

<sup>2</sup> Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye, bbayraktar@sakarya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6794-8811

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The adolescence period, which is generally associated with the period in which young people attend high school in Turkey, has an important place in the development process of individuals. Considering the speed in the development of technology, it is seen that adolescents are the people who follow and use it most and are most affected by the negative aspects of technology (Akbulut, 2013). Today, the rapid progress of technology, the increase in social relations and rapid changes have caused adolescents as well as adults to turn to social media in order to keep up with this change. Adolescents can direct their attention with their whole bodies to social media platforms where events are presented and flowed one after another, and they can spend most of their time there. Considering that this intensive use will also complicate the social media control, it is desired to investigate how aware they are managing this process. The research aims to investigate the relationship between adolescents' attitudes towards social media and their level of mindfulness, and whether adolescents' attitudes towards social media and their level of conscious awareness differ according to gender and time spent on social media. The study group of the research consists of 9, 10, 11, 12th grade 555 students (272 girls, 283 boys) studying at eight different public schools in Istanbul in the 2020-2021 academic year, affiliated to the Ministry of National Education. In order to collect data Personal Information Form, Social Media Attitude Scale, The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences–Adolescents were used in the study.

### Method

SPSS 22.0 package program was used for analysis. The study is a “relational screening” study as a sub-type of screening model. Skewness and Kurtosis values were examined in order to determine whether the data obtained in the study showed normal distribution and Levene homogeneity test values were examined to test the homogeneity of the data. Because of the normal distribution of the data, Pearson Product Moment Correlation Coefficient Analysis, Independent Sample t Test, One Way Analysis of Variance (ANOVA), Welch Test and Post Hoc (Scheffe and LSD) tests were applied.

### Findings

In the findings of the research, it was found that there was a positive significant relationship among social media attitude of the students and the sub-dimensions of the inventory of mindfulness experiences, awareness of internal experience, awareness of external experience, relativity of thoughts, insightful understanding; a negative significant relationship between acting with awareness and openness to experience. No significant relationship was found between social media attitude of the students and accepting and nonjudgmental orientation, decentering and nonreactivity. It was found that social media attitudes of the students differed significantly according to gender, time spent on social media. The students' inventory of mindfulness experiences; awareness of external experience, acting with awareness, accepting and nonjudgmental orientation, decentering and nonreactivity, openness to experience, insightful understanding sub-dimensions differ significantly according to gender, awareness of internal experience, relativity of thoughts sub-dimensions do not differ significantly according to gender. It was found that the sub-dimensions of the students' inventory of mindfulness experiences, acting with awareness, accepting and nonjudgmental orientation, decentering and nonreactivity, openness to experience differ significantly according to the time spent on social media; awareness of internal experience, awareness of external experience, relativity of thoughts, insightful understanding sub-dimensions do not differ significantly according to the time spent on social media.

### Discussion and Conclusion

In the findings of the research, it was found that there was a low level of positive significant relationship among social media attitude of the students and the sub-dimensions of the inventory of mindfulness experiences, awareness of internal experience, awareness of external experience, relativity of thoughts, insightful understanding; a low level of negative significant relationship between acting with awareness



and openness to experience. It was found that social media attitudes of the students differed significantly according to gender. Social media attitudes of female students are higher than male students. The fact that the social opportunities provided to girls are more limited than that of boys may attract them to online social networks, which may have contributed to girls' attitudes towards social media more than boys. It was found that social media attitudes of the students differed significantly according to time spent on social media. It was concluded that students who use social media for more than 1 hour have a higher social media attitude than those who use less than 1 hour. When the literature was examined, studies that gave similar results to the research findings were found (Kutluca, 2020; Şahin, 2019; Uslu, 2019). The students' inventory of mindfulness experiences; awareness of external experience, acting with awareness, accepting and nonjudgmental orientation, decentering and nonreactivity, openness to experience, insightful understanding sub-dimensions differ significantly according to gender. Awareness of external experience and insightful understanding sub-dimension scores of female students are higher than the scores of male students. Male students' acting with awareness, accepting and nonjudgmental orientation, decentering and nonreactivity, and openness to experience sub-dimension scores are higher than female students' scores. It was found that the sub-dimensions of the students' inventory of mindfulness experiences, acting with awareness, accepting and nonjudgmental orientation, decentering and nonreactivity, openness to experience differ significantly according to the time spent on social media. When we look at the sub-dimensions with a significant difference, it is seen that the results are in favor of those who use social media less.

## GİRİŞ

Ergenlik döneminin hangi yaşlar arası kapsadığıyla ilgili farklı görüşler bulunmasına rağmen Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization (WHO), 2007) verilerine göre 10 – 19 yaş arası olarak tanımlanan ergenlik döneminin bireylerin gelişim süreci içerisinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Ergenlikle ilgili bilimsel çalışmalara öncülük eden G. Stanley Hall (1844-1924) ergenliği, çatışmaların ve hızlı duygudurum değişimlerinin olduğu çalkantılı bir dönem olarak tanımlamıştır (Santrock, 2012, çev. 2014). Bu dönemin birçok yönüyle gelişim dönemleri içerisinde atlatılması en zor dönemlerden biri olduğu ve ergenlerin bu dönemde kendilerini dünyanın merkezindeymiş gibi hissettikleri bilinmektedir (Yörükoğlu, 2013). Bu durumun da ergenleri sosyal medya gibi her an onlarla olabilecek ve her an her şeyi kontrol edebilecekleri aynı zamanda pek çok iletişim ağına sahip olabilecekleri araçlara (Kara, 2013) yönlendirebileceği düşünülmektedir. Teknolojinin gelişimindeki hız dikkate alındığında bunu en yakından takip eden ve kullanan ve aynı zamanda teknolojinin olumsuz yönlerinden en çok etkilenen kesimin ergenler olduğu görülmektedir (Akbulut, 2013). Sosyal medya araçlarının çeşitliliği her kesimden bireyleri kendine çektiği gibi ergenleri de kendine çekerek bilinçsiz kullanımlara sebebiyet verebilmektedir (Deniz & Gürültü, 2018). Ergenlik dönemini temsil eden bireyler sosyal medyaya bağlanmış bir şekilde, elde taşınabilen teknolojik araçları adeta bedenlerinin bir parçası gibi kullanabilmektedir (Pew Research Center, 2010, s. 1, akt. Santrock, 2012, çev. 2014, s. 5). Tüm bunlar dikkate alındığında teknolojiyi bu denli ustalıkla kullanabilen ergenlerin sosyal medya kullanımındaki tutumları ve bilinçli farkındalık düzeyleri mevcut araştırma tarafından araştırılmak istenmiştir. Bilişsel gelişim açısından önemli değişimlerin olduğu ergenlik döneminde son yıllarda popüler hale gelen bilinçli farkındalık kavramının ergenlerin yaşamında nasıl bir yeri olduğunun araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bilinçli farkındalık, kişinin dikkatini şu anki deneyime an be an getirmek (Marlatt ve Kristeller, 1999), bireyin içinde bulunduğu ana dikkatini vererek o anın farkında olması (Brown & Ryan, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Vreeswijk, Broersen ve Schurink (2014, çev. 2019), bilinçli farkındalığın (mindfulness) günlük yaşamdaki farkındalığı arttırdığını ifade etmektedir. Bu da daha nitelikli yönelimler yapmamızı sağlamaktadır. Nitekim mevcut araştırma bilinçli farkındalığın önemini literatür taraması ile destekleyerek ergenlerin sosyal medyada geçirdikleri zamanın niteliğinin önemini ortaya koymaya çalışmaktadır. Literatür incelendiğinde ergenlerin sosyal medya tutumlarının (Ayyıldız, 2017; Favor, 2015; Yanar, 2015) veya ergenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin (Dinç, 2019; Gámez-Guadix & Calvete 2016; Uygur, 2019) çeşitli değişkenler ile incelendiği görülmüş ancak mevcut araştırmanın konusu olan ergenlerin sosyal medya tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi, sosyal ilişkilerin artması ve hızlı değişimlerin yaşanması yetişkinlerin olduğu kadar ergenlerin de bu

değişime ayak uydurabilmek için sosyal medyaya yönelmelerine sebep olmuştur (Erpay & Çakır, 2020). Olayların peş peşe ve akış halinde verildiği sosyal medya platformlarında ergenlerin bütün bedenleriyle dikkatlerini yönelttikleri ve uzun süre kullandıkları göz önüne alındığında bu yoğun kullanımın sosyal medya denetimini de zorlaştıracığı düşünülecek bu süreci ne denli farkındalık içerisinde yönettikleri araştırılmak istenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı; ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca araştırmada; ergenlerin sosyal medyaya yönelik tutumları ve bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri sonuçları kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere (cinsiyet, sosyal medyada geçirilen vakit) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği de inceleme konusu yapılmıştır.

Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde fikir paylaşımı, arkadaşlık edinme, sohbet ortamı gibi pek çok olanak sağlayan her türlü çevrimiçi medya olarak adlandırılan sosyal medyanın (Mayfield, 2008) ergenler arasında yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir (Allen, Ryan, Gray, McInerney ve Waters, 2014). Ergenlik döneminde akademik başarı oldukça önem kazanır ve ergenler şuan ki başarı ve başarısızlıkları ile gelecekteki başarılarını tahmin edebileceklerini düşünürler ancak ergenlik dönemindeki ilgiler akademik işlere ayrılacak vakti azaltabilmektedir (Santrock, 2012, çev. 2014). Bu durum dikkate alındığında sosyal medyaya ilgisi yüksek olan ergenlerin akademik işlerini aksatmalarının kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir. Çocukların Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanım Alışkanlıkları Araştırması Raporu (İnternet Kurulu, Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Şubat 2011) verilerine göre 9-16 yaş grubu çocukların %36'sı sosyal medyada geçirdikleri zamanın kendilerini olumsuz etkilediğini ve bunların %60'ı ise sosyal medyada geçirdikleri süreden dolayı ders çalışmaya yeterince vakit ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ders çalışmaya ayrılan vaktin kaliteli geçirilmesinin gerekli olduğu tartışılmazdır. We Are Social şirketinin yaptığı araştırmaya göre Türkiye'de insanların günde ortalama 2 saat 46 dk sosyal medyada vakit geçirdikleri ve Türkiye nüfusunun %63'ü oranında sosyal medyayı aktif kullanan bireylerin olduğu belirtilmiştir (Bayrak, 2019). Aktif kullanıcılar arasında ergenlerin azımsanmayacak çoğunlukta olacağı düşünüldüğünde sosyal medyaya mindful (bilinçli farkında) biçimde yaklaşmanın sosyal medya tutumu ile ilişkili olup olmadığını araştırmak eğitimde bilinçli farkındalık (mindfulness) uygulamalarının önemine ışık tutacaktır. Diğer taraftan sosyal medya kullanımındaki artışa bağlı ergenlerde uyku kalitesinde azalma, benlik saygısında düşme, depresyon ve kaygı düzeylerinde artış (Woods ve Scott, 2016) ve sürekli onunla meşgul olma, diğer etkinliklere yeterince vakit ayıramama, ebeveynleri ile çatışma gibi durumlar görülebilmektedir (Pontes & Griffiths, 2016). Mevcut araştırmada sosyal medyada geçirilen süre ile bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkinin araştırılmasının henüz yeni bir kavram olan bilinçli farkındalığın sosyal ilişkilerdeki önemini göstereceği düşünülmektedir.

Bireylerin sosyal medyayı bilinçli ve sağlıklı kullanabilmeleri için farkındalık içerisinde olmaları önemlidir. Bu doğrultuda bilinçli farkındalığı yüksek olan ergenlerin sosyal medyada ne kadar vakit geçirdikleri ve sosyal medya tutumları arasındaki ilişkinin ne olduğunu araştırmanın ergenlerin yaşamında bilinçli farkındalığın önemini göstererek gelecek çalışmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırmada ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinden araştırmada tarama modelinin çeşidi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte veya hâlihazırda mevcut olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla sayıda değişkenin birlikte değişim varlığını veya değişim miktarını belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010).

### Çalışma Grubu

Araştırma rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da öğrenim gören üç farklı Anadolu Lisesi, bir Fen Lisesi, bir Meslek Lisesi ve üç farklı Anadolu İmam

Hatip Lisesi'ndeki 1, 2, 3, 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 272'si (%49) kız, 283'ü (%51) erkek 555 gönüllü öğrenciyi kapsamaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada “Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri” ve “Sosyal Medya Tutum Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

**Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri:** Johnson, Burke, Brinkman ve Wade (2017)'nin geliştirdiği “Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri”, Kırca ve Ekşi (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert (1= Hiçbir zaman- 5= Her zaman) tipi ölçektir ve ergenlere uygulanmaktadır. Ölçek 25 madde ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki alt boyutlardan alınan puanların yüksek olması bireylerin ilgili alt boyutun ölçtüğü özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekteki ters madde sayısı 8 adettir. Orijinalinde de olduğu gibi ölçekten toplam puan elde edilmemektedir. Ölçekte doğrulayıcı faktör analizi orijinal 8 faktörlü yapıyı doğrulamıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı .70'tir ve alt ölçekler için .48 ile .69 arasında değişmektedir (Kırca ve Ekşi, 2018).

**Sosyal Medya Tutum Ölçeği:** Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Otrar ve Arın (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6'sı olumsuz, 17'si olumlu toplam 23 madde ve 4 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi (Kesinlikle Katılmıyorum(1)-Kesinlikle Katılıyorum(5)) ölçektir ve ergenlere uygulanmaktadır. Ölçekteki ters maddeler sosyal izolasyon alt boyutunu oluşturan maddelerdir ve sadece ölçek toplam puanı hesaplanırken bu maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek toplamında ve alt boyutlarda alınan yüksek puan ilgili özelliğin arttığını göstermektedir. Güvenirlik için varimax dik döndürme tekniği sonucu ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı .85, alt boyutlar için ise .79 ve .81 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığı saptamak amacıyla geliştirilen test-tekrar test yönteminin sonucu pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ve Pearson analizi ile faktörler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < .001$ ) (Otrar ve Arın, 2015).

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

2020-2021 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere İstanbul Valiliğinden gerekli izin alındıktan sonra İstanbul ilinde dört farklı türdeki liselerin (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi) tüm kademelerine (9, 10, 11, 12.sınıf) ilgili ölçme araçları (Kişisel Bilgi Formu, Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri, Sosyal Medya Tutum Ölçeği) gönüllülük esası ile uygulanmıştır.

Araştırmada sosyal bilimler için bir istatistik programı olan SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmeden önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi uygulanmıştır. Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyete ve sosyal medya kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik/parametrik olmayan testlere karar vermek amacıyla Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Bağımsız Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Welch Testi ve Post Hoc (Scheffe ve LSD) testleri kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu, 01.07.2020, 61923333/050.99/ sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada cevap aranan “Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problem cümlesini analiz etmeden önce dağılımın normal olup olmadığına karar vermek için uygulanan normallik testine ilişkin verilerin çarpıklık (skewness) değerlerinin  $-.408/.380$  arasında, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise  $-.640/-.085$  arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)’e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1.5$  aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya tutum ölçeği ile bilinçli farkındalık düzeyleri alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 1’de Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1.

*Pearson momentler çarpım korelasyonu analiz sonuçları*

		Sosyal Medya Tutumu
İçsel Deneyimin Farkındalığı	r	.193**
	p	.000
Dışsal Deneyimin Farkındalığı	r	.099*
	p	.020
Farkındalıkla Davranma	r	-.169**
	p	.000
Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	r	-.049
	p	.249
Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	r	.041
	p	.338
Deneyime Açık Olma	r	-.163**
	p	.000
Düşüncelerin Göreceliliği	r	.136**
	p	.001
İçgörülü Kavrayış	r	.123**
	p	.004

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

Tablo 1’e göre sosyal medya tutumu ile bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin alt boyutlarından içsel deneyimin farkındalığı ( $r=.193$ ,  $p<.01$ ), dışsal deneyimin farkındalığı ( $r=.099$ ,  $p<.05$ ), düşüncelerin göreceliliği ( $r=.136$ ,  $p<.01$ ) ve içgörülü kavrayış ( $r=.123$ ,  $p<.01$ ) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal medya tutumu ile farkındalıkla davranma ( $r=-.169$ ,  $p<.01$ ), deneyime açık olma ( $r=-.163$ ,  $p<.01$ ) alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal medya tutumu ile kabul ve yargılamaksızın yönelim ( $r=-.049$ ,  $p>.05$ ), merkezsizleşmek ve tepkisizlik ( $r=.041$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

“Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt probleminin çözümü için Levene testi ile varyansların homojenliği kontrol edildikten sonra Bağımsız Örneklem t Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Sosyal medya tutum ölçeği puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre levene testi ve bağımsız örneklem t testi sonuçları*

	Cinsi yet	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t Testi								
		$\bar{x}$	SS	F	p	t	sd	p	Ort. Fark	SH	%95 Güven Aralığı	
											Düşük	Yüksek
Sosyal Medya Tutum	Kız	71.98	12.62	1.473	0.225	2.221	553	0.027	2.427	1.093	0.28	4.573
	Erkek	69.55	13.11									

Tablo 2 incelendiğinde sosyal medya tutumu öğrencilerin cinsiyetleri açısından varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu nedenle Bağımsız Örneklem t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyal medya tutumu ( $t=2.221$ ;  $p<0.05$ ) öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin sosyal medya tutumu erkek öğrencilerden yüksektir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal medyaya yönelik tutumu olumludur. Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının sosyal medyada geçirilen vakte göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Levene testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

*Sosyal medya tutum ölçeği puanlarının sosyal medyada geçirilen vakte göre levene ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları*

	Levene Testi		Gruplar arası	Kareler		F	p
	F	p		Toplamı	sd		
Sosyal Medya Tutumu	1.990	.095	Gruplar içi	84528.94	550	153.689	
			Toplam	92397.67	554		

Tablo 3 incelendiğinde sosyal medya tutumu sosyal medyada geçirilen vakte göre varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu nedenle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyal medya tutum ölçeği puanlarının sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $F=12.8$ ,  $p<0.05$ ).

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medyayı 1 saatten fazla kullanan öğrencilerin 1 saatten az kullananlara göre sosyal medya tutumunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ).

“Ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt probleminin çözümü için Levene testi ile varyansların homojenliği test edildikten sonra Bağımsız Örneklem t Testi yapılmış, analize ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

*Bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin cinsiyete göre levane ve bağımsız örneklem t testi sonuçları*

	Cinsiyet	$\bar{x}$	SS	F	p	t	sd	p	Ort. Far k	%95 Güven Aralığı		
										SH	Düşük	Yüksek
											k	
İçsel Deneyimin Farkındalığı	Kız	10.78	2.633	1.163	.281	1.297	553	.195	0.285	0.22	-0.147	0.716
	Erkek	10.49	2.57									
Dışsal Deneyimin Farkındalığı	Kız	11.19	3.007	0.653	.420	2.321	553	.021	0.583	0.25	0.09	1.077
	Erkek	10.61	2.916									
Farkındalıkla Davranma	Kız	9.2	2.915	0.365	.546	-	553	.000	-	0.24	-1.34	-0.384
	Erkek	10.06	2.817									
Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	Kız	7.75	2.592	3.712	.055	-	553	.000	-	0.21	-	-0.634
	Erkek	8.8	2.338									
Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	Kız	8.26	2.542	0.568	.451	-	553	.004	-	0.22	-	-0.201
	Erkek	8.9	2.719									
Deneyime Açık Olma	Kız	11.83	3.741	0.11	.741	-	553	.046	-	0.32	-	-0.012
	Erkek	12.46	3.737									
Düşüncelerin Göreceliliği	Kız	9.4	2.585	0.466	.495	1.634	553	.103	0.365	0.22	-	0.805
	Erkek	9.04	2.68									
İçgörülü Kavrayış	Kız	8.38	2.83	0.001	.973	2.214	553	.027	0.538	0.24	0.061	1.015
	Erkek	7.84	2.89									

Tablo 4 incelendiğinde Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri tüm alt boyut puanları öğrencilerin cinsiyetleri açısından varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri alt boyutu puanlarından Dışsal Deneyimin Farkındalığı ( $t=2.321$ ;  $p<0.05$ ), Farkındalıkla Davranma ( $t=-3.541$ ;  $p<0.05$ ), Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim ( $t=-4.991$ ;  $p<0.05$ ), Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik ( $t=-2.862$ ;  $p<0.05$ ), Deneyime Açık Olma ( $t=-2.002$ ;  $p<0.05$ ) ve İçgörülü Kavrayış ( $t=2.214$ ;  $p<0.05$ ) alt boyutu puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin Dışsal Deneyimin Farkındalığı ve İçgörülü Kavrayış alt boyutu puanları erkek öğrencilerin puanlarından yüksektir. Erkek öğrencilerin Farkındalıkla Davranma, Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim, Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik, Deneyime Açık Olma alt boyutu puanları kız öğrencilerin puanlarından yüksektir. İçsel Deneyimin Farkındalığı ( $t=1.297$ ;  $p>0.05$ ) ve Düşüncelerin Göreceliliği ( $t=1.634$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutu puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyinin sosyal medyada geçirilen vakte göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Levene ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgulara yönelik tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

*Sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri içsel deneyimin farkındalığı alt boyutuna ilişkin levne ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları*

	Levene Testi		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
	F	p						
İçsel Deneyimin	.900	.464	Gruplar arası	23.956	4	5.989	0.894	0.467
Farkındalığı			Gruplar içi	3684.793	550	6.7		
			Toplam	3708.75	554			

Tablo 5 incelendiğinde Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri içsel deneyimin farkındalığı alt boyut puanları öğrencilerin sosyal medyada geçirilen vakte göre varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu nedenle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri alt boyutlarından içsel deneyimin farkındalığı ( $F=0.894$ ,  $p>.05$ )'nın sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 6.

*Sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri dışsal deneyimin farkındalığı alt boyutuna ilişkin levne ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları*

	Levene Testi		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
	F	p						
Dışsal Deneyimin	.549	.700	Gruplar arası	35.384	4	8.846	1.001	0.406
Farkındalığı			Gruplar içi	4859.344	550	8.835		
			Toplam	4894.728	554			

Tablo 6 incelendiğinde Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri dışsal deneyimin farkındalığı alt boyut puanları öğrencilerin sosyal medyada geçirilen vakte göre varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu nedenle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri alt boyutlarından dışsal deneyimin farkındalığı ( $F=1.001$ ,  $p>.05$ )'nın sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 7.

*Sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri farkındalıkla davranma alt boyutuna ilişkin levne ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları*

	Levene Testi		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
	F	p						
Farkındalıkla	.349	.845	Gruplar arası	189.928	4	47.482	5.863	0.000
Davranma			Gruplar içi	4454.277	550	8.099		
			Toplam	4644.205	554			

Tablo 7 incelendiğinde Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri farkındalıkla davranma alt boyut puanları öğrencilerin sosyal medyada geçirilen vakte göre varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu nedenle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin

bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri alt boyutlarından farkındalıkla davranma ( $F=5.863, p<.05$ )'nin sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medyayı 1 saatten az kullanan öğrencilerin 2-4 saat, 4-6 saat aralığında ve 6 saatten fazla kullananlara göre farkındalıkla davranma alt boyutunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ).

Tablo 8.

*Sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri kabul ve yargılamaksızın yönelim alt boyutuna ilişkin levene ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları*

	Levene Testi		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	F	p					
Kabul ve	1.008	.403	Gruplar arası 66.982	4	16.746	2.671	0.031
Yargılamaksızın			Gruplar içi 3447.605	550	6.268		
Yönelim			Toplam 3514.587	554			

Tablo 8 incelendiğinde Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri kabul ve yargılamaksızın yönelim alt boyut puanları öğrencilerin sosyal medyada geçirilen vakte göre varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu nedenle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri alt boyutlarından kabul ve yargılamaksızın yönelim ( $F=2.671, p<.05$ )'in sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medyayı 1 saatten az kullanan, 1-2 saat, 2-4 saat aralığında kullanan öğrencilerin 6 saatten fazla kullananlara göre kabul ve yargılamaksızın yönelim alt boyutunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ).

Tablo 9.

*Sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri merkezsizleşmek ve tepkisizlik alt boyutuna ilişkin levene ve welch testi sonuçları*

	Levene Testi		Welch Testi			
	F	p	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	4.458	.001	3.512	4	163.141	0.012

Tablo 9 incelendiğinde Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri merkezsizleşmek ve tepkisizlik alt boyut puanları öğrencilerin sosyal medyada geçirilen vakte göre varyansların homojenliği varsayımını sağlamamaktadır ( $p<0.05$ ). Bu doğrultuda alt problemin çözümü ANOVA yerine Welch testi ile incelenmiştir. Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri merkezsizleşmek ve tepkisizlik alt boyut puanları sosyal medyada geçirilen vakte göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3.512, p<.05$ ). Welch testi sonucunda ulaşılan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medyayı 1 saatten az kullanan ve 1-2 saat aralığında kullanan öğrencilerin 4-6 saat aralığında ve 6 saatten fazla kullananlara göre, 2-4 saat aralığında kullanan öğrencilerin 4-6 saat aralığında kullananlara göre merkezsizleşmek ve tepkisizlik alt boyutunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ).



Tablo 10.

*Sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri deneyime açık olma alt boyutuna ilişkin levne ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları*

Levene Testi								
	F	p		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneyime	.173	.952	Gruplar arası	152.382	4	38.095	2.744	0.028
Açık Olma			Gruplar içi	7634.905	550	13.882		
			Toplam	7787.286	554			

Tablo 10 incelendiğinde Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri deneyime açık olma alt boyut puanları öğrencilerin sosyal medyada geçirilen vakte göre varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu nedenle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri alt boyutlarından deneyime açık olma ( $F=2.744$ ,  $p<.05$ )'nın sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medyayı 1 saatten az kullanan öğrencilerin 1-2 saat, 2-4 saat ve 4-6 saat aralığında kullananlara göre deneyime açık olma alt boyutunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ).

Tablo 11.

*Sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri düşüncelerin göreceliliği alt boyutuna ilişkin levne ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları*

Levene Testi								
	F	p		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düşüncelerin	1.106	.353	Gruplar arası	56.088	4	14.022	2.03	0.089
Göreceliliği			Gruplar içi	3799.396	550	6.908		
			Toplam	3855.485	554			

Tablo 11 incelendiğinde Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri düşüncelerin göreceliliği alt boyut puanları öğrencilerin sosyal medyada geçirilen vakte göre varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu nedenle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri alt boyutlarından düşüncelerin göreceliliği ( $F=2.03$ ,  $p>.05$ )'nin sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 1.

*Sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri içgörülü kavrayış alt boyutuna ilişkin levne ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları*

Levene Testi								
	F	p		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçgörülü	.305	.875	Gruplar arası	52.299	4	13.075	1.593	0.175
Kavrayış			Gruplar içi	4513.214	550	8.206		
			Toplam	4565.514	554			

Tablo 12 incelendiğinde Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri içgörülü kavrayış alt boyut puanları öğrencilerin sosyal medyada geçirilen vakte göre varyansların homojenliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu nedenle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri alt boyutlarından içgörülü kavrayış ( $F=1.593$ ,  $p>.05$ )'nin sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut araştırmada ergenlerin sosyal medya tutumu ile bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin alt boyutlarından içsel deneyimin farkındalığı arasında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması bilinçli farkındalık ile sosyal medya arasındaki ilişkiyi ele alırken benzer çalışmalara ulaşmayı zorlaştırmıştır. Bu yüzden çalışma bulgularını destekleyecek bulgulara yer verilmiştir. İçsel deneyimin farkındalığı bireylerin kendi duygularına yönelik farkındalıklarını içeren bir kavramdır (Kırca, 2017). Çıkan sonucu destekleyecek bulgular incelendiğinde Mammadzada (2020) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal medya tutumlarının öfke düzeylerine etkisini incelediği çalışmada sosyal medyanın bir rahatlama yeri olarak kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Yanar (2015) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin sosyal medya sayesinde yeni bir kişilik kazandığını hissettikleri ve sosyal medyada kendilerini daha rahat hissederek duygularını daha kolay ifade edebildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda bireylerin sosyal medyada kendilerini rahat hissetmeleri, duygularının farkında olmaları mevcut çalışma bulgusunu destekler niteliktedir. Sosyal medya bireyleri her ne kadar gerçek sosyal topluluklardan uzaklaştırırsa da diğer taraftan bireylerin kendi kendilerine kalmalarına, duygularını hissetmelerine fırsat veriyor olabilir.

Ergenlerin sosyal medya tutumu ile dışsal deneyimin farkındalığı arasında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dışsal deneyimin farkındalığı alt boyutuna ilişkin maddeler incelendiğinde maddelerin sosyal çevrenin farkındalığına yönelik olduğu görülmektedir (Kırca, 2017). Aksak (2017) tarafından yapılan çalışma sosyal medyayı paylaşım amaçlı kullanan öğrencilerin sosyal medya tutumunun daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyal medya tutumunun yüksek olması sosyal medyaya yönelik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir (Otrar ve Arın, 2014). Benzer şekilde mevcut bulguda da sosyal medyaya yönelik olumlu tutum sergileyen ergenler paylaşım yapma amacıyla sosyal çevreye yönelik farkındalık geliştiriyor olabilir. Sosyal medya ağlarında yapılan paylaşımlar sosyal çevreye yönelik farkındalığı artırarak sosyal medya tutumlarının da artmasına katkı sağlayabilir. Ergenlerin sosyal medya tutumu ile içgörülü kavrayış alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İçgörülü kavrayış bireylerin durumları öznel yorumlamalarının zorluklar yaratacağı farkındalığına sahip olmalarını içermektedir (Kırca, 2017). Bu da bireylerin sosyal medyada vakit geçirirken takip ettikleri olaylara yönelik yaptıkları öznel yorumlarının yaratacağı zorlukları fark etmelerini içerebilir. Sosyal medya platformlarında öznel yorumlamaların fazlasıyla yer aldığı bilinmektedir. Bireylerin sosyal medyada geçirecekleri sürenin artması öznel yorumlamalarının artmasına sebep olabilmektedir. Bu yorumlamaların yaratacağı zorlukların farkındalığına sahip olmak sosyal medya platformlarından uzaklaşmayı gerektirebilir. Nitekim Saraç (2014) sosyal medyayı az kullananların fazla kullananlara oranla sosyal medya tutumunun daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada da sosyal medya tutumu yüksek olanların içgörülü kavrayışlarının yüksek oluşu sosyal medyada daha az vakit geçirerek içgörülü kavrayışlarını arttırmalarından kaynaklanabilir. Araştırmada sosyal medya tutumu ile düşüncelerin göreceliliği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düşüncelerin göreceliliği alt boyutu farklı düşüncelerin varlığına dair farkındalığı içermektedir (Kırca, 2017). Literatür incelendiğinde sosyal medyada üye olunan grup sayısı arttıkça sosyal medya tutumunun arttığı görülmektedir (Atalay, 2014). Sosyal medyada üye olunan grup sayısının artmasının farklı düşüncelerin varlığını da beraberinde getireceği göz önüne alındığında mevcut çalışma ile benzerlik taşıdığı düşünülebilir. Ulaşılan sonucun nedeni, tutumun oluşumu için birtakım yaşantıların gerekmesinden ve bu yaşantıların sosyal medyada dahil olunan gruplardaki farklı görüşlerin varlığını kabulü artırmasından kaynaklanabilir. Ergenlerin sosyal medya tutumu ile farkındalıkla davranma alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gelişmeleri kaçırma korkusu, çoğunlukla sosyal medya ile ilişkilendirilen ve takip edilen kişilerin yaşayacağı heyecan verici olayları kaçırmaktan endişe duymak olarak tanımlanmaktadır (Przybylski, Murayama, DeHaan ve Gladwell, 2013). Erdoğan ve Şanlı (2019)'nın gelişmeleri kaçırma korkusunun sosyal medya tutumları üzerine etkisini incelediği çalışma gelişmeleri kaçırma korkusu ile sosyal medya tutumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Gelişmeleri kaçırma korkusu bireylerin şu anda kalmasını engelleyebilir. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın mevcut araştırmada sosyal medya tutumu arttıkça farkındalıkla davranma yani şimdi ve burada olmanın azalması bulgusu ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Sosyal medya tutumu yüksek olan ergenlerin

zihinlerinde sosyal medyada takip ettikleri olaylar, kişiler kalabilir ve bu da onların şimdi ve burada olmalarına engel olarak farkındalıkla davranmalarını azaltmış olabilir. Ergenlerin sosyal medya tutumu ile deneyime açık olma alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik farklı durumlarda alternatif çözümler üretebilmeyi içermektedir (Beverdors, Hughes, Steinberg, Lewis ve Heilman, 1999). Martin ve Anderson (1998), bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin farklı ve zor olan durumlarla baş edebildiğini ifade eder. Deneyime açık olmanın zor duygu ve düşüncelerin zihne gelmesine razı olmayı içerdiği düşünüldüğünde bilişsel esneklik kavramı ile benzer kavramlar oldukları söylenebilir. Peker ve Çukadar (2016) ergenlerin sosyal medya kullanımına yönelik tutumları ile bilişsel esnekliklerini inceledikleri çalışmalarında bilişsel esneklik arttıkça sosyal medya kullanımına yönelik tutumun azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Çalışma bu yönüyle mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Sosyal medya tutumu ile kabul ve yargılamaksızın yönelim, merkezsizleşmek ve tepkisizlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Merkezsizleşmek ve tepkisizlik, geri adım atarak olaylara hemen tepki vermemeyi içermektedir (Kırca, 2017). Tutumun oluşabilmesi birtakım yaşantılara bağlıdır (Tuğlu, 2017). Yaşanan olaya karşı tepkisiz kalarak anı deneyimlemek tutum oluşumu için gereken yaşantıların eksikliğine sebep olarak merkezsizleşmek ve tepkisizlik ile sosyal medya tutumu arasında anlamlı ilişki bulunmamasına neden olmuş olabilir. Bu süreçteki tepkisizlik sosyal medya tutumunun oluşmasını engellemiş olabilir. Aynı zamanda tutumların oluşumu ve değişimi yavaş olmaktadır (Tuğlu, 2017). Kabul ve yargılamaksızın yönelim, yapılan bir hatada kişinin bunu fark ederek kendine yönelik duyduğu öz şefkati içermektedir. Sosyal medyaya yönelik tutumun oluşabilmesi de zaman alacağından doğrudan farkındalığı gerektiren kabul ve yargılamaksızın yönelim ile ilişkili çıkmamasının beklenen sonuçlar arasında olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyal medya tutumu cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin sosyal medya tutumu erkek öğrencilerden yüksektir. Araştırma bulguları ile aynı doğrultuda kız öğrencilerin sosyal medya tutumunun erkek öğrencilerden yüksek olduğunu (Efe, 2017; Uslu, 2019; Yabancı, 2019) gösteren çalışmalar mevcuttur. Diğer taraftan çalışma bulgularının aksine erkek öğrencilerin sosyal medya tutumunun kız öğrencilerden yüksek olduğunu (Aksak, 2017; Alican & Saban, 2013; Çap, 2017; Gül, 2019) veya kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren (Argın, 2013; Atalay, 2014; Ayyıldız, 2017; Şahin, 2019; Uysal, 2020; Yanar, 2015) çalışmalar da mevcuttur. Her ne kadar gelişen ve gelişmekte olan toplumlarda bu fark kapatılmaya çalışılsa da erkek çocuklara pek çok alanda kız çocuklarına oranla daha fazla tolerans tanınmaktadır (Akın ve Demirel, 2003). Kız çocuklarına sosyal açıdan sağlanan imkanların erkeklere oranla daha kısıtlı olması onları çevrimiçi sosyal ağlara çekebilir, bu durum da kızların sosyal medyaya yönelik tutumlarının erkeklere oranla daha fazla olmasına katkı sağlamış olabilir. Öğrencilerin sosyal medya tutumunun sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sosyal medyayı 1 saatten fazla kullanan öğrencilerin 1 saatten az kullananlara göre sosyal medya tutumunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularına benzer sonuçlar veren çalışmalara rastlanmıştır (Kutluca, 2020; Şahin, 2019; Uslu, 2019). Çap (2017) çalışmasında sosyal medya tutumunun sosyal medya kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Ancak anlamlı farklılık sosyal medyayı 1 saatten az kullananların lehine çıkmıştır. Sosyal medya kullanım süresinin artmasının sosyal medyadaki yetkinlik, paylaşım ihtiyacı gibi faktörleri de artıracığı düşünüldüğünde sosyal medyayı daha fazla kullananların sosyal medya tutumunun daha yüksek olmasının beklenen sonuçlar arasında olduğu söylenebilir.

Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri alt boyutlarından Dışsal Deneyimin Farkındalığı, Farkındalıkla Davranma, Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim, Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik, Deneyime Açık Olma ve İçgörülü Kavrayış alt boyutları öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin Dışsal Deneyimin Farkındalığı ve İçgörülü Kavrayış alt boyutu puanları erkek öğrencilerin puanlarından yüksektir. Erkek öğrencilerin Farkındalıkla Davranma, Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim, Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik, Deneyime Açık Olma alt boyutu puanları kız öğrencilerin puanlarından yüksektir. İçsel Deneyimin Farkındalığı ve Düşüncelerin Göreceliliği alt boyutu puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde bilinçli farkındalık alt boyutları ile ilgili çalışmaların azınlıkta (Alispahic & Hasanbegovic-Anic, 2017; Johnson & Dip, 2018; Kısmetoğlu, 2019), bilinçli farkındalık genel puan üzerinden yapılan çalışmaların çoğunlukta (Alçay, 2019; Brown, West, Loverich & Biegel, 2011; Çalışkan, 2020; Güldal, 2019; Özyurt, 2020; Şehidoğlu,

2014) olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer şekilde erkek öğrencilerin Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim, Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik ve Farkındalıkla Davranma alt boyutlarının kız öğrencilerden yüksek olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Alispahic & Hasanbegovic-Anic, 2017; Johnson & Dip, 2018; Kısmetoğlu, 2019). Bunun yanı sıra bilinçli farkındalık düzeyi genel puanının cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmıştır (Brown, West, Loverich & Biegel, 2011). Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür (Alçay, 2019; Çalışkan, 2020; Güldal, 2019; Özyurt, 2020; Şehidoğlu, 2014). Cinsiyete göre bilinçli farkındalık düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde sonuçların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bunun sebebinin bilinçli farkındalığın geliştirilebilen bir beceri olmasından ve bunun da bireylerin geliştirmeye yönelik ilgi ve isteklerinden kaynaklanacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri alt boyutlarından içsel deneyimin farkındalığı, dışsal deneyimin farkındalığı, düşüncelerin göreceliliği, içgörülü kavrayışın sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri alt boyutlarından farkındalıkla davranmanın sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sosyal medyayı 1 saatten az kullanan öğrencilerin fazla kullananlara göre farkındalıkla davranma alt boyutunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kabul ve yargılamaksızın yönelim puanının sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sosyal medyayı 4 saatten az kullanan öğrencilerin 6 saatten fazla kullananlara göre kabul ve yargılamaksızın yönelim alt boyutunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin merkezsizleşmek ve tepkisizlik puanının sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sosyal medyayı 1 saatten az ve 1-2 saat aralığında kullanan öğrencilerin 4-6 saat ve üzeri, 2-4 saat aralığında kullanan öğrencilerin 4-6 saat aralığında kullananlara göre merkezsizleşmek ve tepkisizlik alt boyutunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin deneyime açık olma puanının sosyal medyada geçirilen vakte göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sosyal medyayı 1 saatten az kullanan öğrencilerin 1 saatten fazla kullananlara göre deneyime açık olma alt boyutunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık düzeyini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Anlamlı farklılık görülen alt boyutlara bakıldığında sosyal medyayı az kullananların lehine sonuç çıktığı görülmektedir. Güner (2019) tarafından ortaöğretim kurumları öğrencilerinin cep telefonu bağımlılığının yordayıcısı olarak bilinçli farkındalığın araştırıldığı çalışmada bilinçli farkındalık ile günlük cep telefonu kullanım süresi arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Cep telefonu kullanım süresi azaldıkça bilinçli farkındalığın artması, sosyal medya kullanımı için bir araç olan cep telefonu kullanımı ile ilişkili olarak sosyal medyada geçirilen vaktin azaldıkça bilinçli farkındalığın artması bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmada sosyal medya tutumu ile bilinçli farkındalık düzeyi arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Bu doğrultuda okullarda ergenlere yönelik bilinçli farkındalık uygulamaları yapılabilir, yapılan bu uygulamalar sosyal medya araçları ile tekrarlanabilir. Araştırmada kız öğrencilerin sosyal medya tutumu erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Çıkan sonucun ebeveynlerin erkek ve kız çocuklarına davranış biçiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlere kız ve erkeklere yüklenen rollerin veya cinsiyet farklılıklarına yönelik algılamaların çocuklar üzerinde yarattığı etkilerle ilgili yapılan çalışmalar derlenerek rehberlik servisi tarafından broşür şeklinde dağıtılabilir veya sunum şeklinde aktarılabilir. Öğrencilerin sosyal medya tutumu sosyal medyada daha fazla vakit geçirenlerin lehine çıkmıştır. Literatüre bakıldığında sosyal medyada geçirilen vaktin artmasının olumlu tarafları olduğu gibi pek çok fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkları da arttırdığı ile ilgili çalışmalar dikkat çekmektedir. Okullarda sosyal medyada geçirilen bu süreyi öğrencilerin en etkili nasıl değerlendirebileceklerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin cinsiyete göre bilinçli farkındalık düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Bilinçli farkındalığın geliştirilebilen bir beceri olduğu göz önüne alınarak okullarda öğrenciler bilinçli farkındalık kavramı ile ilgili bilgilendirilebilir, çeşitli bilinçli farkındalık uygulamaları yapılarak öğrencilerin farkındalık gelişimleri desteklenebilir. Öğrencilerin sosyal medyada geçirilen vakte göre bilinçli farkındalık düzeyleri sosyal medyayı az kullananların lehinedir. Bu doğrultuda öğrencilere çeşitli seminerlerle sosyal medya kullanım süresinin artmasında oluşabilecek zararlar ile ilgili bilgilendirme yapılabilir, bilinçli farkındalık uygulamaları ile öğrencilerin farkındalığı

arttırılabilir. Araştırma lise öğrencilerine yönelik olarak sosyal medya tutumu ve bilinçli farkındalık düzeyini incelemiştir. Lise öğrencileri ile yapılan bu çalışma geliştirilerek farklı örneklem grupları ile (üniversite öğrencileri, yetişkinler gibi) tekrarlanabilir, karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200342>.
- Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi Halk Sağlığı Özel Eki*, 25(4):73–83. Erişim adresi: <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/494.pdf>
- Aksak, M. (2017). *Farklı lise türlerine devam eden lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziosmanpaşa İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 469649).
- Alçay, E.S. (2019). *Ergenlerde problemlerle internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 572345).
- Alican, C. & Saban, A. (2013). Ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(35), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219631>
- Alispahic, S. ve Hasanbegovic-Anic, E. (2017). Mindfulness: Age and gender differences on a Bosnian sample. *Psychological Thought*, 10(1), 155–166. <https://doi.org/10.5964/psyc.v10i1.224>
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M. & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*; 31(1): 18-31.
- Argın, F.S. (2013). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi: Çekmeköy örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 327660).
- Atalay, R. (2014). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki: Bahçelievler ilçesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 381759).
- Ayyıldız, P. (2017). *Ergenlerin sosyal medya tutumları ile özsayıguları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 458548).
- Bayrak, H. (2019). Türkiye'de en çok kullanılan sosyal medya platformları istatistikleri. Erişim adresi: <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/>.
- Beverdsdorf, D.Q., Hughes, J.D., Steinberg, B.A., Lewis, L.D. & Heilman, K.M. (1999). Noradrenergic modulation of cognitive flexibility in problem solving. *NeuroReport*, 10(13), 2763–2767. <https://doi.org/10.1097/00001756-199909090-00012>
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K.W., West, A.M., Loverich, T.M. & Biegel, G.M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an Adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023–1033. <https://doi.org/10.1037/a0021338>
- Çalışkan, A. (2020). *Ergenlerde cep telefonu problemlerle kullanımı ile bilinçli farkındalık ve stresle başa çıkma stillerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 627312).
- Çap, E. (2017). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 469585).

- Deniz, L. & Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 355-367.
- Dinç, Z. (2019). *Ergenlerde öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 581172)
- Efe, H.A. (2017). Fen alanları öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 191–213. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/329672>
- Erdoğan, P. & Şanlı, Y. (2019). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinde genel özyeterliliğin gelişmeleri kaçırma korkusu üzerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 594-620. <https://doi.org/10.26466/opus.595661>
- Erpay, İ. & Çakır, M. (2020). *Eğitim ve Sosyal Yönleriyle Değişim Çağı: Yenilikçi ve Güncel Yaklaşımlar*. Astana Yayınları.
- Favor, B. (2015). Adolescent attitudes towards social media in the classroom. Erişim adresi: [https://digitalcommons.salemsate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=honors\\_theses](https://digitalcommons.salemsate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=honors_theses).
- Gámez-Guadix, M. & Calvete, E. (2016). Assessing the relationship between mindful awareness and problematic Internet use among adolescents. *Mindfulness*, 7(6), 1281- 1288. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0566-0>
- Gül, G. (2019). *Lise öğrencilerinin sosyal medya tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 544836).
- Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 605318).
- Güner, U. (2019). *Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin cep telefonu bağımlılığının yordayıcısı olarak bilinçli farkındalık*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 583703).
- İnternet Kurulu, Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (Şubat 2011). Çocukların sosyal paylaşım sitelerini kullanım alışkanlıkları araştırması raporu. Erişim adresi: <http://www.guvenliweb.org.tr/istatistikler/node/43>.
- Johnson, C. & Dip, G. (2018). *Mindfulness as a Transdiagnostic Prevention Programme in Secondary Schools* (Doktora tezi, Flinders Üniversitesi). Erişim adresi: [https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Mindfulness+as+a+transdiagnostic+prevention+programme+in+secondary+schools&hl=tr&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Mindfulness+as+a+transdiagnostic+prevention+programme+in+secondary+schools&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S. ve Wade, T. (2017). Development and validation of a multifactor mindfulness scale in youth: The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences–Adolescents (CHIME-A). *Psychological assessment*, 29(3), 264.
- Kara, T. (2013). Sosyal medya endüstrisi. *İstanbul: Beta Yayıncılık*, 11.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 488642).
- Kırca, B. & Ekşi, H. (2018). Turkish adaptation of the comprehensive inventory of mindfulness experiences-adolescents: A reliability and validity study. *SHS Web of Conferences* 48, 01038. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801038>
- Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 588663).

- Kutluca, V. (2020). *Lise öğrencilerinin sosyal medya tutumları ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 632348).
- Mammadzada, M. (2020). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal medya tutumlarının öfke düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 627676).
- Marlatt, G.A. & Kristeller, J.L. (1999). *Mindfulness and Meditation*. R. V. Miller (Ed.). Integrating Spirituality Into Treatment. Washington, DC: American Psychological Association. 67-84. Erişim adresi: [https://www.indstate.edu/cas/sites/arts.indstate.edu/files/Psychology/Marlatt\\_and\\_Kristeller\\_-\\_APA\\_Ch.pdf](https://www.indstate.edu/cas/sites/arts.indstate.edu/files/Psychology/Marlatt_and_Kristeller_-_APA_Ch.pdf)
- Martin, M.M. & Anderson, C.M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Mayfield, A. (2008). *What is Social Media*, An e-book by Antony Mayfield from iCrossing. Erişim adresi: [http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What\\_is\\_Social\\_Media\\_iCrossing\\_ebook.pdf](http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What_is_Social_Media_iCrossing_ebook.pdf)
- Otrar, M. & Argın, F.S. (2014). Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının çok boyutlu incelenmesi. *Practice*, 5(10), 3-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210481>.
- Otrar, M. & Argın, F.S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/sosyal-medya-tutum-olcegi-toad.pdf>
- Özyurt, B. (2020). *Ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin bilinçli farkındalık ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 639089).
- Peker, A. & Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 66-79. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/227586>
- Pontes, H.M. & Griffiths, M.D. (2016). The development and psychometric properties of the internet disorder scale-short form (IDS9-SF). *Addicta: The Turkish journal on Addictions*. 3(2), 1-16. <https://doi.org/10.15805/addicta.2016.03.0102>
- Przybylski, A.K., Murayama, K., DeHaan, C.R. & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Santrock, J.W. (2012). *Ergenlik* (Çev. D.M. Siyez). (14. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saraç, N. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile sosyal medyaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Beykoz İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 382099).
- Şahin, D. (2019). *Ergenlerde sosyal medyaya yönelik tutumların, yalnızlık, depresyon ve beğenilme arzusuyla ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <http://docs.neu.edu.tr/library/6816084312.pdf>
- Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 427640).
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Tuğlu, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları ve sosyal medya kullanımlarına ilişkin tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 454683).
- Uslu, Ş. (2019). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve sosyal medyaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 594088).

- Uygur, S.S. (2019). Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(55). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/51223/666935>
- Uysal, Z.M. (2020). *Ergenlerde sosyal medyaya yönelik tutum ile öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 629863).
- Vreeswijk, M.V., Broersen, J. & Schurink, G. (2019). *Mindfulness ve Şema Terapi Uygulama Rehberi*. (Çev. B. Alımcı, S. Çamkiran, B.H.Demir ve F.S. Görel-Alkan). İstanbul: Psikonet Yayıncılık.
- Woods, H. C. & Scott, H. (2016). #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*; 51: 41-49.
- World Health Organization [WHO]. (2007). *Orientation programme on adolescent health for health-care providers. Facilitator guide. New modules*. Geneva: World Health Organization. Erişim adresi: [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/documents/pdfs/9241591269\\_op\\_handout.pdf](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/pdfs/9241591269_op_handout.pdf)
- Yabancı, C. (2019). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile narsisizm ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 543314).
- Yanar, E. (2015). *Ergenlerin sosyal medya tutumlarının kişisel gelişimleri üzerine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 418273).
- Yörükoğlu, A. (2013). *Çocuk Ruh Sağlığı* (33. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.



## YABANCI LARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN A1 VE A2 KUR SINAVLARININ MADDE YAZMA İLKELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### AN INVESTIGATION OF A1 AND A2 PROFICIENCY EXAMS APPLIED IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS IN TERMS OF ITEM WRITING PRINCIPLES

Serpil ÖZDEMİR<sup>2</sup>, Helin EKE<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı yabancı lara Türkçe öğretiminde uygulanan kur sınavlarını madde yazma ilkeleri açısından betimlemektir. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmada verilerin analizinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 12 Türkçe öğretim merkezine ait 871 soru incelenmiştir. Araştırma sonucunda madde yazma ilkeleri açısından 1 TÖMER'in kur sınavlarının uygun olduğu, 11 TÖMER'in uygun olmadığı görülmüştür. İncelenen sorularda 22 farklı sorun belirlenmiştir. Bu sorunlardan bazıları şunlardır: Madde-davranış uyumu olmaması (f=348), seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılması (f=66), yazım kurallarına uyulmaması (f=54), bir maddenin diğerine ipucu oluşturması (f=16), maddelerin mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması (f=16). Bu sonuçlara dayanarak öğreticilerin ölçme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi ve soruların ölçme değerlendirme uzmanları ile işbirliği içinde hazırlanması önerilmektedir.

**ABSTRACT:** The aim of this research is to describe the proficiency exams applied in teaching Turkish to foreigners in terms of item writing principles. In the research conducted with the qualitative research method, the document analysis technique was used in the analysis of the data.. Within the scope of the research, 871 questions belonging to 12 Turkish teaching centers were examined. As a result of the research, the exams of 1 institution were found to be in accordance with the item writing principles and while 11 institutions were not. In the questions examined, 22 different problems were determined. Some of these problems are as follows: Lack of item-behavior congruence (f=348), using expressions that hint at options (f=66), not following spelling rules (f=54), one item hinting at another (f=16), items not being written with as few words as possible (f=16). Based on these results, it is recommended to develop the assessment and evaluation skills of the instructors and to prepare the questions in cooperation with assessment and evaluation experts.

**Anahtar sözcükler:** Yabancı lara Türkçe öğretimi, Kur sınavları, Okuduğunu anlama soruları, Madde yazma ilkeleri, ölçme ve değerlendirme.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners language, Proficiency exams, Reading comprehension questions, Item writing principles, Measurement and evaluation.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Özdemir, S. ve Eke, H. (2023). Yabancı lara Türkçe öğretiminde uygulanan a1 ve a2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 365-380

#### **Cite this article as:**

Özdemir, S. & Eke, H. (2023). An investigation of a1 and a2 proficiency exams applied in teaching Turkish to foreigners in terms of item writing principles. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 365-380

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bulgularının bir kısmı, 17-20 Haziran 2021 tarihinde çevrimiçi olarak yapılan 5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bartın, Türkiye, serpilozdemir34@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8063-8690

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın, Türkiye, mailto:helineke97@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6119-4545

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Incorrect proficiency exams may cause the student to be placed in the wrong course. It is possible to determine the student's level correctly with exams in accordance with the item writing principles. When item writing principles are grouped according to their common characteristics, they are related to “knowing item writing techniques, using the language clearly, formatting/organizing the question and options, and clearly stating the scoring”. The most basic qualities that a measurement tool should have are validity and reliability. A measurement tool that complies with the principles of item writing will increase its validity and reliability.

The lack of trained workforce in teaching Turkish to foreigners' language (TFL) necessitated working with people who have not specialized in the field. The inadequacy of the instructors seems to be a serious obstacle to the validity and reliability of the exams.

The aim of this research is to examine how the language exams applied in teaching TFL in terms of item writing principles. The subject has been addressed within the framework of the following sub-problems:

1. Are the A1-A2 proficiency exams in compliance with the item writing principles?
2. What are the problems seen in terms of item writing principles in A1 and A2 proficiency exams?

### Method

The research was carried out by document analysis method. 871 questions belonging to 12 Teaching Turkish Centers (TTC) were examined. Descriptive analysis was applied to the data set.

Currently, Turkish is taught as a foreign language in 135 universities. Since it was not possible to reach all institutions and examine all questions, sampling was used. 12 TTC wanted to participate in the research and shared the reading questions of A1-A2 levels. The sample of the study shows a convenience sampling feature.

The data were analyzed using the item writing principles descriptive analysis form. In the preparation of the form, a literature review was conducted and expert opinions were taken.

In order to ensure the reliability of the research, the data were coded twice by one of the researchers. It was determined that there was 97% similarity between the two encodings. In addition, the questions belonging to the 3 TTC with the highest number of errors were also coded by another expert. It was determined that the agreement between the experts was 93%.

### Findings

As a result of the research, the exams of 1 institution were found to be in accordance with the item writing principles and while 11 institutions were not. A total of 592 errors related to 22 principles were identified in the examination conducted by 33 item writing principles. The sources of errors are related to mastery of item writing techniques (f=463), using language (f=95), form and arrangement (f=29), and scoring (f=5). In terms of item writing techniques, the most common errors in the questions are: lack of item-behavior agreement (f=348), using expressions in the question that hint at the options (f=66), information in one question hints at another question (f=16), the question is not suitable for the level (f=14), the question does not have a single correct answer (f=5), the options are not similar to each other in terms of expression style, length and scope (f=4), inconsistency of the options with the root in terms of meaning and grammar (f=4), lack of scientific accuracy (f=3), questions whose answers may vary according to individuals (f=2) and in true/false questions half true and half false proposition is written (f=1).

Errors in using the language are as follows: The questions are not written in as few words as possible (f=16), the instructions are not clear (f=13), the use of qualifiers that give clues to the right or wrong options (f=7) and the expression disorder (f=5).

The errors identified in terms of format and arrangements are as follows: equal number of premises and options in matching items (f=12), not emphasizing negative instructions (f=11), not listing the items and options on the same page (f=3), not ordering the items in which the options can be put in order (f=2)

and the unequal number of options for the items (the institution is taken into account, not the number of questions  $f=1$ ).

Errors in scoring are as follows: not writing the score clearly ( $f=3$ ) and not giving equal points to language skills ( $f=2$ ).

## Discussion and Conclusion

TTCs have problems in their exams. Specialization in teaching TFL is achieved through post graduate education, certificate programs and gaining experience in the field. The fact that postgraduate education is not compulsory to work in this field creates an obstacle for instructors to specialize with postgraduate education. When the post graduate programs in teaching TFL are examined, it is seen that measurement and evaluation are not included in many programs. Certificate programs try to convey the history of teaching TFL, how to teach language skills, how to use technology, the relationship between language teaching and culture, etc., within a period of 4-5 weeks. It does not seem possible to specialize in a field that requires such intense knowledge and experience in such a short time. As a result, there is no other way of specialization other than gaining experience in the field. In this context, undergraduate programs seem to be a great need to train experts in this field, which requires extensive knowledge.

Item writers should have a good command of the field, be trained in item writing techniques, use the language well and be able to write distracting options (Turgut & Baykul, 2019). The errors seen in the examined exams show that the writers of the questions should be trained in item writing techniques, language use and distractor writing.

## GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil düzeyleri seviye tespit sınavları ile belirlenmektedir. Dil düzeyi yeterli olanlar üniversitelerde lisans derslerine devam edebilmektedir. Dil düzeyi yetersiz olan öğrenciler, seviyelerine uygun kurlara yerleştirilmektedir. Kur sistemi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (ADOÇP) belirlenen dil yeterliklerine uygun şekilde yürütülmektedir. ADOÇP dil kullanıcılarının bir yabancı dili kullanırken gerçekleştireceği işlevleri içeren bir yapılabilecekler listesi niteliğindedir. Bu çerçevede dil kullanıcılarının temel, orta ve ileri düzeyde neler başarması gerektiği belirlenmiştir. Her bir düzeyi kendi içinde iki gruptan oluşan yeterlik ölçütleri doğrultusunda kurlar temel düzeyde A1, A2, orta düzeyde B1, B2 ve ileri düzeyde C1, C2 şeklinde tanımlanmıştır. Bu düzeyler derslerin planlanmasından sınavların uygulanmasına kadar dil öğretiminin tüm süreçlerinde dikkate alınmaktadır. Genellikle 6 hafta süren kurların sonunda kur sınavları yapılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yapılan sınavlar, öğretimin hangi düzeyde başlatılacağını belirlediği gibi öğrencinin hedeflenen düzeye ulaşip ulaşmadığını da belirlemektedir. Kur sınavında yapılacak bir hata öğrencinin haksız yere kur tekrarı yapması veya üst kura geçmesine yol açabilir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde sınavların diğer derslerden daha da önemli olduğu söylenebilir.

Sınavlarda öğrencilerin düzeyini doğru şekilde belirleyebilmek için ölçme aracının madde yazma ilkelerine uygun olması gerekmektedir. İlke her türlü tartışmanın dışında sayılan kural olarak tanımlanmaktadır. İlkeler, öne çıkan özelliklerin ve kuralların bütünüdür. Madde yazma ilkeleri de soru hazırlarken dikkat edilecek özelliklerin ve kuralların toplamıdır. Alanyazın incelendiğinde madde yazma ilkelerinin çok geniş kapsamlı olarak ele alındığı görülür. İlkeler ortak özelliklerine göre gruplandırıldığında “madde yazma tekniklerini bilmek, dili açık ve duru kullanmak, soruyu ve seçenekleri biçimlendirmek/düzenlemek ve puanlamayı açıkça belirtmek” ile ilişkili oldukları görülmektedir. Madde yazma teknikleri açısından aranan temel özellikler; soruların diğer sorulardan bağımsız olarak cevaplanabilmesi, bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturmaması, seçeneklerin ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olması, sorunun ve seçenek sayısının düzeye uygun olması, bilimsel doğruluk, her sorunun tek doğru cevabı olması, madde davranış uyumu bulunmasıdır. Dil kullanımını konusunda aranan temel özellikler; soruların mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılması, madde kökünün ve yönergelerin açık bir dille yazılması, kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmaması, doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılmaması, Türkçe yazım kurallarına uyulması ve anlatım bozukluğu yapılmamasıdır. Biçimlendirme ve düzenleme ile ilgili temel ilkeler; olumsuz yönergelerin vurgulanması, tüm maddelerin seçenek sayısının eşit olması, seçeneklerin desen oluşturmaması ve dengeli dağılması, sıraya konulabilecek maddelerde

seçeneklerin belli bir sırada olması, boşluk doldurma sorularında boşlukların eşit uzunlukta olması, eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olmamasıdır. Puanlama ile ilgili temel ilkeler, sorunun ağırlığına göre puan verilmesi ve puanlamanın açıkça belirtilmesidir.

Bir ölçme aracında bulunması gereken en temel nitelikler geçerli ve güvenilir olmasıdır. Madde yazma ilkelerine uygun bir ölçme aracı geçerlik ve güvenilirliği artıracaktır. Geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan ölçebilmesidir (Tekin, 2004). Soruların düzeye uygun olması, ölçmeye çalıştığı davranışı ölçmek için uygun olması, başka bir bilgi ve becerinin soruya karışmaması madde yazma ilkeleri arasındadır ve aynı zamanda ölçme aracının kapsam geçerliliği ile ilişkilidir. Güvenirlik ise ölçme aracının tutarlı, kararlı, duyarlı ve hatasız ölçümler yapması ile ilgilidir ve geçerliliğin ön koşuludur. Öğrencinin gerçek başarısını ölçebilmek için güvenilirliği artırmak gerekmektedir. Güvenirliği artırmak için alınacak tedbirlerden biri açık, net ve anlaşılır sorular hazırlamaktır (Turgut & Baykul, 2019). Dilin açık, anlaşılır olması da madde yazma ilkelerinden biridir. Ölçme ve değerlendirmenin en temel ilkelerini bilmek ve buna göre sınavlar hazırlamak bütün öğreticilerin sorumluluğudur. Çünkü öğretim sürecini planlama ve hazırlama, dil becerilerini geliştirme gibi ölçme ve değerlendirme de yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterlikleri arasında sayılmalıdır (Barın, Çangal & Başar, 2017).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok farklı lisans programlarından mezun okutmanlar ve Türkçe eğitimi, eski Türk edebiyatı, Türk halk edebiyatı, İngiliz dili ve edebiyatı, dilbilim gibi farklı uzmanlık alanlarından gelen öğretim üyeleri görev yapmaktadır. Söz konusu alanlardan bazıları lisans düzeyinde eğitim bilimleri ile ilişkili dersleri içermemektedir. Bu durumda, ölçme ve değerlendirme dersleri almamış öğretmenler soru hazırlama görevi ile karşı karşıya kalmaktadır. Diğer yandan yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programları ile alan uzmanları yetiştirilmektedir. Ancak üniversitelerin yüksek lisans programlarının ders listeleri incelendiğinde dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme derslerine yer vermeyen kurumlar olduğu görülmektedir. Örneğin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi gibi alana uzman yetiştiren köklü kurumların yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programlarında «test geliştirme, sınav hazırlama, ölçme ve değerlendirme» gibi dersler yer almamaktadır. Sonuç olarak öğretmenler yabancılara Türkçe öğretiminde özel alan yeterliklerine tam olarak sahip olamamaktadırlar. Bu durum, anlama sorularında madde yazma ilkeleri açısından sorunları beraberinde getirmektedir (Boylu, 2020; Işıkoğlu, 2015; Özyalçın & Kana, 2020).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında araştırmalar hızla artmaktadır, ancak ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Konuyla ilgili araştırmalar alanyazında 2007'de görülmeye başlanmıştır. Göçer (2007) tarafından Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan ders kitapları ölçme ve değerlendirme açısından incelenmiştir. Ardından Köse (2008) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanmasında dikkat edilecek noktalara dikkat çekilmiştir. Söz konusu makalelerden sonra ilk lisansüstü çalışmalar 2014 yılında görülmektedir. Duru (2014) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan soruların niteliklerini incelemiştir. 2015 yılından itibaren ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalarda artış başlamıştır. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde araştırmaların öğretici yeterliklerine, ders kitaplarına, alternatif ölçme ve değerlendirmeye ve dil becerilerini ölçmek için araç geliştirmeye yöneldikleri görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme araçlarının madde yazma ilkeleri açısından ele alındığı iki çalışma belirlenmiştir. Işıkoğlu (2015) tarafından yapılan ilk çalışmada Mersin ve Sakarya Üniversitelerinin yeterlik sınavları madde yazma ilkeleri açısından en sık karşılaşılan 5 sorun üzerinden incelenmiştir. Araştırma sonucunda uluslararası öğrencilerin madde yazımında yapılan hatalar nedeniyle güvenilirliği ve geçerliği düşük yeterlik sınavlarına girdiği belirlenmiştir. Boylu (2019) tarafından yapılan ikinci çalışmada okutmanlara verilen metinlere dayalı olarak yazdırılan sorular madde yazma ilkelerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hazırladıkları kur sınavlarının anlama bölümlerine yönelik metin ve soru yazımında ciddi sorunların olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili pek az çalışma olması, kurumların uyguladıkları sınavların güncel durumunu belirlemeye yönelik olan bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çok sayıda Türkçe öğretim merkezinin (TÖMER) uyguladığı kur sınavları, madde yazma ilkelerinin tamamı açısından inceleneceği için araştırmada genel bir durum tespiti yapılacaktır ve ulaşılan sonuçların alınması gereken tedbirleri öngörmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın temel problemi “Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanan kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından görünümü nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Konu şu alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır:

1. TÖMER’lerin uyguladıkları A1-A2 kur sınavları madde yazma ilkelerine uygun mudur?
2. A1 ve A2 kur sınavlarında madde yazma ilkeleri açısından görülen sorunlar nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı kur sınavlarını madde yazma ilkeleri açısından betimlemek olduğu için nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada verilerin analizinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan konuyla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada yazılı materyal olarak TÖMER’lerin temel düzeyde (A1 ve A2) uyguladıkları kur sınavları incelenmiştir.

### İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi yabancılara Türkçe öğreten üniversitelerin temel düzey kur sınavlarının okuma sorularından oluşmaktadır. Bugün 135 üniversitede yabancılara Türkçe öğretilmektedir (Çavuşoğlu & Işık, 2021). Bütün kurumlara ulaşmak ve bütün soruları incelemek mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. İnternet üzerinden resmî iletişim adresine ulaşılabilen 57 TÖMER’le e-posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Ancak ölçme ve değerlendirmenin hassas bir konu olması nedeniyle bazı TÖMER’ler sorularını paylaşmak istememişlerdir. Bazı TÖMER’ler yeni kuruldukları için pandemi sürecinde öğrencileri olmadığını belirtmişlerdir. Birçok TÖMER’den ise yanıt alınamamıştır. 12 TÖMER araştırmaya katılmak istediğini belirtip A1-A2 kurlarının okuma sorularını paylaşmıştır. Bu yönüyle araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örneklem özelliği göstermektedir. Kolay ulaşılabilir örneklemede, örnekleme uygun ve araştırmaya katılmaya istekli kişilerle çalışılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014).

Kurumlar alfabetik sıraya göre numaralandırılmış ve kodlanmıştır. Örneğin “T4” alfabetik olarak 4. sırada incelenen kurumu temsil etmektedir.

Bütün kur düzeylerinde benzer durumların gözlenmesi beklendiğinden araştırma A1, A2 düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Okuma sınavlarının metinlerini inceleyebilmenin mümkün olması ancak dinleme metinlerine ulaşmanın her zaman mümkün olmaması nedeniyle araştırma, okuma sınavları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında toplam 871 soru incelenmiştir. İncelenen sorular 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında yapılan kur sınavlarına aittir. Sorulardan örnekler verirken kurum kodu ile birlikte hangi düzeye ait olduğu ve kaçınca soru olduğu verilmiştir. Örneğin “T11A2, s.8” 11. sırada soruları incelenen TÖMER’in A2 düzeyindeki 8. sorusunu göstermektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, madde yazma formu kullanılarak analiz edilmiştir. Formun hazırlanmasında literatür taramasından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Literatür taraması aşamasında Başol (2019), Demir (2017), Turgut (1987) ve Özçelik’in (1998) çalışmalarından yararlanılmıştır. Genel olarak madde yazma ilkeleri dikkate alınmıştır, ancak yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisi ölçülürken farklı madde yapıları kullanıldığı için madde yapısına özgü ilkeler de dikkate alınmıştır. Madde yazma ilkelerinin kapsam bakımından eksiksiz olmasını sağlamak için söz konusu ilkeler ortak özelliklerine göre gruplandırılmıştır. “Madde yazma teknikleri, dili kullanma, biçim ve düzenleme, puanlama” alt başlıkları çerçevesinde madde yazma ilkeleri listelenmiştir. Bunun sonucunda 36 maddelik bir liste oluşmuştur. Liste haline getirilen madde yazma ilkelerinin eksik veya binişik olmaması için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu aşamada ölçme ve değerlendirme alanında iki uzmandan, yabancı dil alanında bir uzmandan ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlerden sonra bazı ilkelerin binişik olduğu görülmüştür, binişik maddeler elenmiştir, ayrıca yabancı dil sınavına özgü bir durum olarak “Dil becerilerine eşit puan verilmesi” ilkesi listeye eklenmiştir. Liste tablo haline getirilmiş ve ilgili maddenin örnek kodlarını işaretlemeye yönelik

bir sütun eklenmiştir. Sonuç olarak 33 maddelik bir veri analiz formu oluşturulmuştur. Oluşturulan veri analiz formu Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Madde yazma ilkeleri betimsel analiz formu*

	Madde Yazma İlkeleri	Kodlar
Madde Yazma Teknikleri	<p>Sorular diğer sorulardan bağımsız olarak cevaplanabilmelidir.</p> <p>Bir soruda verilen bilgi diğer soruya ipucu oluşturmamalıdır.</p> <p>Madde kökü sorunun en uzun kısmı olmalıdır.</p> <p>Seçenekler; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmalıdır.</p> <p>Seçenekler anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmalıdır.</p> <p>Cevapları kişilere göre değişebilecek sorulardan kaçınılmalıdır.</p> <p>“Yukarıdakilerin hepsi” seçeneği dikkatli kullanılmalıdır.</p> <p>“Yukarıdakilerin hiçbiri” seçeneği doğru cevap olarak kullanılmamalıdır.</p> <p>Seçenek sayısı testin hitap ettiği öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.</p> <p>Bütün sorular bilimsel doğruluk özelliği taşınmalıdır.</p> <p>Her sorunun tek doğru cevabı olmalıdır.</p> <p>Düzeğe uygun olmalıdır.</p> <p>Madde davranış uyumu olmalıdır.</p> <p>Yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılmamalıdır.</p>	
Dili Kullanma	<p>Mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmalıdır.</p> <p>Madde kökü açık bir dille yazılmalı, farklı yorumlara imkân verilmemelidir.</p> <p>Kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmamalıdır.</p> <p>Doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılmaktan kaçınılmalıdır.</p> <p>Yönergeler açık, anlaşılır olmalıdır.</p> <p>Türkçe yazım kurallarına uyulmalıdır.</p> <p>Anlatım bozukluğu yapılmamalıdır.</p>	
Biçim ve Düzenleme	<p>Olumsuz yönergeler vurgulanmalıdır.</p> <p>Maddelerin seçenek sayısı eşit olmalıdır.</p> <p>Madde ve seçenekler aynı sayfada olmalıdır.</p> <p>Seçenekler desen oluşturmamalıdır.</p> <p>Seçenekler dengeli dağılmalıdır.</p> <p>Boşluk doldurma sorularında boşluklar eşit uzunlukta olmalıdır.</p> <p>Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, bunların seçeneklere yerleştirilmesi belli bir sırada olmalıdır.</p> <p>Eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçenekler eşit sayıda olmamalıdır.</p>	
Puanlama	<p>Sorunun ağırlığına göre puan verilmelidir.</p> <p>Puanlama açıkça belirtilmelidir.</p> <p>Dil becerilerine eşit puan verilmelidir.</p>	

Bulguların sunumunda betimsel analiz tablolarından yararlanılmıştır ve veri setinden örnekler verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler araştırmacılardan biri tarafından farklı zamanlarda iki kez kodlanmıştır. İki kodlama arasında %97 benzerlik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca en çok hata belirlenen 3 TÖMER’e ait sorular başka bir uzman tarafından da kodlanmıştır. Uzmanlar arası uyumun %93 olduğu belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların iç tutarlılığı Miles ve Huberman’ın güvenilirlik katsayısı formülü ile hesaplanmıştır. Bu formüle göre güvenilirlik katsayısı “uzlaşılan kod sayısı / (uzlaşılan kod sayısı + uzlaşılmayan kod sayısı)”na eşittir. Kodlayıcılar arasında görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2019). Yapılan hesaplama sonucunda zamana dayalı kodlamada %97, uzmanlar arası kodlamada %93 görüş birliğinin olması, kodlamanın güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ancak uzmanlar arasında görülen farklı kodlar üzerinde tartışılarak uzlaşma yoluna gidilebilmektedir (Sağlam ve Kanadlı, 2021). Kodlar uzmanlar arasında tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemi TÖMER'lerin uyguladıkları A1-A2 kur sınavlarının madde yazma ilkelerine uygun olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Birinci alt problem bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*TÖMER'lerin uyguladıkları A1-A2 kur sınavlarının madde yazma ilkelerine uygunluk durumu*

TÖMER	Soru sayısı	Deneyim Yılı	Hata Sayısı
T1	45	1 yıl	0
T2	25	1 yıl	18
T3	61	3 yıl	18
T4	50	5 yıl	52
T5	45	4 yıl	51
T6	40	8 yıl	8
T7	41	9 yıl	27
T8	42	8 yıl	41
T9	70	21 yıl	33
T10	381	7 yıl	327
T11	20	10 yıl	8
T12	50	10 yıl	9
TOPLAM	871		592

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan TÖMER'lerin sadece birinin temel düzey sorularının madde yazma ilkelerine uygun olduğu belirlenmiştir. Bu kurum, sorularını Yunus Emre Enstitüsünden aldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan diğer 11 TÖMER'in sorularında madde yazma ilkelerine uymayan durumlar bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın 2. alt problemi kur sınavlarında madde yazma ilkeleri açısından görülen sorunların neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla yapılan betimsel analiz Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Kur sınavlarında madde yazma ilkeleri açısından görülen sorunlar*

	Madde Yazma İlkelerine Uymayan Durumlar	f
Madde Yazma Teknikleri	Madde davranış uyumu olmaması	348
	Kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılması	66
	Bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturması	16
	Sorunun düzeye uygun olmaması	14
	Sorunun tek doğru cevabının olmaması	5
	Seçeneklerin; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından benzer olmaması	4
	Seçeneklerin anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumsuz olması	4
	Bilimsel doğruluk özelliği taşıyamaması	3
	Cevapları kişilere göre değişebilecek sorular bulunması	2
	Yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılması	1
Toplam		463
Dili Kullanma	Türkçe yazım kurallarına uyulmaması	54
	Mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması	16
	Yönergelerin açık, anlaşılır olmaması	13
	Doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılması	7
	Anlatım bozukluğu yapılması	5
Toplam		95
Biçim ve Düzenlem	Eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olması	12
	Olumsuz yönergelerin vurgulanmaması	11
	Madde ve seçeneklerin aynı sayfada olmaması	3

	Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, sıralama olmaması	2
	Maddelerin seçenek sayısının eşit olmaması (Soru sayısı değil, kurum dikkate	1
Toplam		29
Puanla	Puanlamanın açıkça belirtilmemesi	3
ma	Dil becerilerine eşit puan verilmemesi	2
Toplam		5
G. Top.		592

Tablo 3'te görüldüğü gibi incelenen kur sınavlarında madde yazma ilkeleri açısından 22 ilke ile ilişkili toplam 592 hata belirlenmiştir. Hataların kaynağı incelendiğinde en çok yanlışın madde yazma teknikleri ile ilişkili olduğu ( $f=463$ ), bunu sırasıyla dili kullanma ( $f=95$ ), biçim ve düzenleme ( $f=29$ ) ve puanlama ( $f=5$ ) ile ilişkili hataların izlediği görülmektedir. Aşağıda bu ana başlıklarla ilişkili hata kaynaklarının neler olduğu ayrıntılı biçimde açıklanmış ve her bir hataya yönelik veri setinden örnekler sunulmuştur.

### Madde Yazma Teknikleri Açısından Görülen Sorunlar

Madde yazma teknikleri açısından sorularda en çok görülen hatalar madde davranış uyumu olmaması ( $f=348$ ), kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılması ( $f=66$ ), bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturması ( $f=16$ ), sorunun düzeye uygun olmamasıdır ( $f=14$ ). Diğer hatalar ise sorunun tek doğru cevabının olmaması ( $f=5$ ), seçeneklerin; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmaması ( $f=4$ ), seçeneklerin anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumsuz olması ( $f=4$ ) bilimsel doğruluk özelliği taşınamaması ( $f=3$ ), cevapları kişilere göre değişebilecek sorular bulunması ( $f=2$ ) ve doğru/yanlış sorularında yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılmasıdır ( $f=1$ ). Aşağıda madde yazma teknikleri açısından belirlenen hatalara örnekler yer almaktadır.

**Madde davranış uyumu** incelenirken her davranışın en uygun soru tipiyle ölçülmesi ve sorunun yoklanan davranışı ölçmeye yönelik olması dikkate alınmıştır. Sorunun yoklanan davranışa uygun olmamasının iki nedenden kaynaklandığı görülmüştür. Birincisi sorunun cevabı için okuduğunu anlamamanın yeterli olmadığı, başka alandan ön bilgilerin gerektiği sorular olduğu belirlenmiştir. İkincisi cevabın okuduğunu anlama becerisine değil, dil bilgisine veya yazma becerisine yönelik olduğu sorular görülmüştür. Bu durumlara yönelik veri setinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Davranışın uygun soru tipiyle ölçülmediği soru örneği:

“Aşağıdaki cümlelerin karşısına metne göre doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazınız.

C. Okulda en güzel ders spor dersi. ( )” (T10A1, s.2)

Metinde en güzel derse ilişkin bir bilgi yoktur. Bu nedenle sorunun yanlış olarak işaretlenmesi beklenmektedir. Oysa sorunun doğruluğu veya yanlışlığına ilişkin metin yeterli gelmemektedir. Bu durumda d/y değil var-yok sorusu olarak düzenlenmesi daha uygundur.

Sorunun yoklanan davranışa uygun bulunmadığı örnekler:

Örnek 1.

“(…) Yaşadığım çağ hem ekonomik hem de sosyal olarak Osmanlı'nın en güzel zamanlarıydı. I. Süleyman (Kanuni), II. Selim ve III. Murat dönemlerinde mimarlık yaptım. (...)

Aşağıdaki soruları parçaya göre cevaplayınız.

b. Mimar Sinan, hangi padişahlar zamanında yaşadı?” (T3A2, s.2)

Bu soruda verilen metinde adı geçen kişilerin padişah olduklarını bilmek tarihle ilişkili ön bilgi gerektirmektedir. Okuduğunu anlamadan başka bir değişkenin karışmış olması kapsam geçerliğini zayıflatan bir durumdur.

Örnek 2.

“Masada/kalem/bu/var/tane/kaç” kelimelerinden kurulmuş doğru cümle hangisidir?

A. Kaç masada kalem var tane bu?

B. Kaç kalem bu masada tane var?

C. Bu kalem kaç tane var masada?

D. Bu masada kaç kalem var?” (T5A1, s.21)

2. örnekteki soru okuma kazanımları ile ilişkili değildir, yazma kazanımı ile ilişkilidir. Bu nedenle madde-davranış uyumu bulunmamaktadır.



Örnek 3.

“Aşağıdaki metni “-(y/n)A, -(n)DA, -(n)DAn, -(y/n)I ve -(I)yor” ekleriyle tamamlayınız.

(...) Bayram sabahı insanlar çok erken kalk.....(12). Çocuklar yeni elbiselerini giyiyor. O sabah bütün aile anneanne, babaanne ve dede gibi büyük akrabalarının evlerine git.....(13). Onları ziyaret ediyorlar ve onların ellerini öpüyorlar. Küçük çocuklar büyüklerin ellerini öptükten sonra büyükler onlar.....(14) hediyeler veriyor. Bayramlar.....(15) insanlar çok güzel yemekler yapıyorlar ve o gün bütün aile beraber o yemekler.....(16) yiyor. Bu günlerde zengin insanlar fakirlere daha çok yardım et.....(17). Herkes birbirinin bayramını kutluyor. (...)" (T9A1, s.1)

3. örnek, eklerin kullanımı ve yazımı ile ilişkilidir. Bu yönüyle soru dil bilgisi ve yazma becerisi gerektirmektedir.

**Kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmaması** ile ilgili incelemeler yapılırken kökte geçen sözcüklerin aynısının doğru seçenekte kullanıldığı, okuduğunu anlamayanın bile doğru cevap verebileceği sorular olduğu görülmüştür. Aşağıda bu durumu örnekleyen bir soru bulunmaktadır.

Benim ismim Merve. Size çok güzel bir haber vermek istiyorum. Önümüzdeki ay kış tatiline gideceğiz. Bu müjdeli haberi babam bize dün haber verdi. Erzurum'un Palandöken ilçesindeki bir otelde beş gün kalacağız. Bu tatil için babam otele üç bin dört yüz elli lira verecek ve oda numaramız 2060. Otelin fotoğraflarına internetten dün baktım. Otelin önünde çok güzel bir dağ manzarası var. Otelin 250 metre yanında büyük bir kayak merkezi var. Aslında babam yaz tatilini tercih ediyor ama biz kayak yapmayı ve kartopu oynamayı istiyoruz. Biz de onu memnun etmek için yazın bir haftalığına Bodrum'a gideceğiz.

1. Bu parçaya göre otel nerede?

A. Erzurum'un Palandöken İlçesinde

B. İzmir'in Bodrum İlçesinde

C. Aka Kayak Merkezinde

D. Ankara'da

E. Uludağ (T4A1, s.1)

Yukarıdaki örnek incelendiğinde metinde Erzurum'un Palandöken ilçesindeki bir otele gidileceği açıkça görülüyor. C, D ve E seçeneklerdeki yer adları metinde hiç geçmiyor. B seçeneğindeki İzmir metinde hiç geçmiyor, Bodrum'dan söz eden bir cümle görülüyor. Ancak seçenekte Bodrum'un beraberinde İzmir'in de verilmesi kolayca o seçeneğin de elenmesi için yeterli olabilecek bir durum yaratıyor. Sonuç olarak bu soruyu cevaplamak için metni okuyup anlamaya gerek kalmıyor.

**Bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturması** ortak metne dayalı olarak hazırlanan sorular arasında görülmektedir. Aşağıda bu duruma örnek verilmiştir.

(...) Sonraki haftalarda kendi kendini kontrol etmeye çalışmış ve geçen her günde daha az çivi çakmış. Nihayet bir gün gelmiş ki; ..... Bu durumu babasına gidip söylemiş. (...)

5. Metinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtada çivi kalmamış.

B. Nihayet bir gün gelmiş ki; torbadaki çiviler bitmiş.

C. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtadan çivi çıkaracak yer kalmamış.

D. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtaya hiç çivi çakmamış.

7. Nihayet bir gün gelmiş ki; ..... cümlesi nasıl bitebilir?

A. Tahtaya hiç çivi çakmamış.

B. Tahtadan çivi çıkaracak yer kalmamış.

C. Torbasındaki çiviler bitmiş.

D. Torbası çivi ile dolmuş. (T5A2, s.5 ve 7)

Yukarıdaki soruların ikisinin de cevabı aynıdır. Birisini bilen diğerini de rahatlıkla doğru cevaplayabilir.

**Sorunun düzeye uygun olmaması** ile ilgili incelemeler yapılırken metinde ve soruda kullanılan dilin düzeye uygun olmadığı ve sorunun düzey kazanımlarına uygun olmadığı durumlar belirlenmiştir.

Kullanılan dilin düzeye uygun olmadığı soru örneği:

Tıp öğrencisi Bilge, kitabevinde rafları karıştırırken aradığı kitabı bulduğuna çok sevindi. Bu kitabı uzun süredir arıyordu. Ama kitabın fiyatını görünce yüzü asıldı. Çünkü kitap alamayacağı kadar pahalıydı. Her gün buraya gelip kitabı okumaya karar verdi.

Yaklaşık iki ay boyunca iki günde bir gelip, gizlice kitabı okudu. Ama o gün kitabı her zamanki yerinde bulamadı. Kitabın satıldığını düşündü ve çok üzüldü. Bir aydır gelmesine rağmen ilk defa kitapçı ile göz göze geldiler.

1. Bilge, kitabı bulmasına rağmen neden alamadı?
2. Bilge, kitabı bulamayıncaya neyi düşündü?
3. Kitapçı Bilge'nin okuduğu kitabı neden saklamıştı? (T8A1, s.1, 2 ve 3)

Yukarıdaki örnekte A1 düzeyine uygun olmayan dil bilgisi unsurlarını vurgulamak üzere bazı sözcüklerin altı çizilmiştir, sorunun kendisinde altı çizili olarak verilmemiştir. Bu unsurlara dikkat ettiğimizde -(y)Ebil- yeterlik fiili A2 düzeyinde, -ken ve -İp zarf-fiilleri B1 düzeyinde, -Dİk, -(y)İncE ve -mEsİnE rağmen zarf-fiil ekleri ve -(y)EcEk+iyelik sıfat-fiil eki genellikle B2 düzeyinde, -mİştİ birleşik çekimi C1 düzeyinde verilen yapılardır.

Aşağıda hem dilin düzeye uygun olmadığı hem de içeriği düzey kazanımlarına uymayan bir soru örneği yer almaktadır.

#### ÇİVİ

*Kötü karakterli bir genç varmış. Bir gün babası ona çivilerle dolu bir torba ile bir tahta vermiş. 'Arkadaşlarınla kavga ettiğin zaman her seferinde bu tahtaya bir çivi çak.' demiş. Genç, ilk gün tahtaya otuz çivi çakmış. Sonraki haftalarda kendi kendini kontrol etmeye çalışmış ve geçen her gün daha az çivi çakmış. Nihayet bir gün gelmiş ki; ..... Bu durumu babasına gidip söylemiş. Babası onu yeniden tahtanın önüne götürmüş. Gence: 'Bugünden başlayarak tartışmayıp kavga etmediğin her gün için tahtadan bir çivi çıkart.' demiş. Günler geçmiş. Bir gün gelmiş ki bütün çiviler çıkarılmış. Babası ona; 'Aferin, iyi davrandın ama bu tahtaya dikkatli bak. Artık çok delik var. Artık geçmişteki gibi güzel olmayacak.' demiş. (T5A2).*

Metindeki -Dİk sıfat-fiil eki, -İp zarf-fiil eki, -DAKİ sıfat yapım eki gibi ekler A2 düzeyinde verilmeyen dil bilgisi unsurlarıdır. Metinde ele alınan konu A2 düzeyinin okuma kazanımları ile uyumlu değildir. Avrupa Birliği Diller İçin Ortak Referans Çerçevesi'ne (AOÇ) göre A2 düzeyindeki öğrencilerin boş zamanlarında okuyabilecekleri metinlere yönelik kazanım "Günlük dilin kullanıldığı, somut durumları içeren kısa, basit hikâyeleri ve çizgi romanları anlayabilir." (Council of Europe, 2020: 59) şeklinde ifade edilmektedir. Örnekte somut olaylardan çok onların temsil ettiği soyut kavramların anlaşılması gerekmektedir. Tahta, çivi ve delik sözcükleri mecaz anlamda kullanılmıştır. Tahta insan ilişkilerini, çivi kötü söz veya davranışları, delik kırılan kalpleri temsil etmektedir. Bu nedenle soru düzey kazanımlarına uygun bulunmamıştır.

**Sorunun tek doğru cevabının olmamasına** ilişkin incelemede sorunun birden fazla cevabının olduğu ya da hiç doğru cevabının olmadığı belirlenmiştir. Yukarıdaki çivi metnine yönelik olarak sorulan aşağıdaki soruda birden fazla doğru cevap bulunmaktadır.

Birden fazla cevabının olduğu soru örneği:

*Metinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?*

- A. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtada çivi kalmamış.
- B. Nihayet bir gün gelmiş ki; torbadaki çiviler bitmiş.
- C. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtadan çivi çıkaracak yer kalmamış.
- D. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtaya hiç çivi çakmamış. (T5A2, s.5).

Bu soruda doğru cevap D seçeneğidir. Ancak B seçeneğindeki "torbadaki çiviler bitmiş." ve C seçeneğindeki "tahtada çivi çıkacak yer kalmamış." ifadeleri de doğru kabul edilebilir. Çünkü metnin başlangıcına uygun bir devam sağlamaktadır. Babanın "Bugünden başlayarak tartışmayıp kavga etmediğin her gün için tahtadan bir çivi çıkart." demesi ile boşluğa gelecek sözün ne olması gerektiği güçlükle anlaşılıyor. Ana dili Türkçe olan biri için bile doğru cevabı bulmak güç olabilir.

Doğru cevabın olmadığı soru örneği:

*Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, "Bir fil ne zaman başlıyor ve ne zaman bitiyor." biliyoruz?*

- A) O, sabaha kadar ders çalışıyor.
- B) Yemekten sonra dışarıya çıkıyor.
- C) Evden yurda kadar yürüyoruz. (T12A1, s.23)

a seçeneğinde ders çalışma işinin sabah bittiği, b seçeneğinde dışarıya çıkmanın yemekten sonra olduğu, c seçeneğinde yürümenin nereden başlayıp nerede bittiği bilinebilir. Ancak ne zaman başladığı ve ne zaman bittiğini belirten uygun bir cevap yoktur.

**Seçeneklerin; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmamasını** temsil eden, uzunluk bakımından benzer olmayan seçeneklerin bulunduğu bir soru aşağıda sunulmuştur.

Uzunluk bakımından benzer olmayan soru örneği:

3- Metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Kurs hangi saatlerde açık?

B) Kursta hangi dans türleri var?

C) Kurs nerede?

D) Kursta çay ve kahve içebilir miyiz?

E) Kursun açık bölümlerinde neler bulunuyor? (T4A2, s. 3)

Soruda doğru cevap c seçeneğidir. En kısa seçenek doğru cevaptır. Doğru cevapta eksik bırakmama endişesi ile genellikle çok sözcük kullanılmaktadır. Soru, yanlış olan seçeneği sorduğu için en kısa seçenek bu durumda doğru cevaptır. Soru tekniklerine alışkın öğrenciler için bu durum ipucu niteliğinde bir düzenlemedir.

Seçeneklerin dil bilgisi bakımından kökle uyumsuz olduğu örnek:

(...) Benim odam evin kuzeyinde. Bunun için geceleri çok soğuk olur. Bu nedenle sık sık hastalanırım.  
(...)

Yazar niçin sürekli hasta olur?

A) Yazar pencereyi sürekli açık bırakır.

B) Yazar, kazak giymeyi sevmez.

C) Yazar dışarıda çok çalışır.

D) Yazarın odası iyi ısınmıyor. (T6A2, s. 11)

A, B ve C seçenekleri dil bilgisi bakımından kökle uyumludur. D seçeneği farklı bir kiple çekimlenmiştir ve doğru cevap da bu seçenektir. Farklı bir kiple çekimlenmiş olan bu seçenek yanlış gibi algılanıp elenebilir ya da benzer olanlar elenerek farklı olan seçilebilir.

**Sorunun bilimsel doğruluk özelliği taşıması** açısından yapılan incelemede soru kökünde verilen bilgilerin doğru olması, çeldiricilerin tümünün kendi başına doğru fakat kökteki sorunun cevabı olmayan ifadeler olması ve Türkçenin gerçek kullanımına uygun olması dikkate alınmıştır. Aşağıda Türkçenin gerçek kullanımına uymayan bir örnek sunulmuştur.

*Bizimle macera yaşamak istiyorsun o zaman buraya tıkla ve uygun fiyatlı seyahatler kataloğumuz adresinize gelsin.* (T7A2, Okuma Metni 3)

Bu örnekte dil, düzeye uyarlanmaya çalışılmış, ancak gerçekte olmayan bir dil kullanımı ortaya çıkmıştır. Günlük yaşamda bu cümle “Bizimle macera yaşamak istiyorsanız (...)” ya da “Bizimle macera yaşamak istiyor musun?” şeklinde söylenebilir.

**Cevapları kişilere göre değişebilecek sorular** genellikle “sence, sana göre” gibi ifadeler içermektedir. Bu tarz sorular konuşma eğitiminde farklı görüşlerin dile getirilmesi için kullanışlı olabilmektedir. Ancak okuduğunu anlamaya yönelik bir sınavda kullanılması uygun değildir. Çünkü değerlendirmede hangi cevaba tam puan verileceği sorun yaratabilir. Bu duruma bir örnek aşağıda yer almaktadır.

*Bir gün doktor olsan sen de fakir insanlara yardım eder miydin?* (T8A1, s.4).

**Yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılması** doğru yanlış tipi sorularda yanlış seçenek oluşturmak için kullanılmaktadır. Ancak yarısı doğru olduğu için cevabı bileni bile yanıltabilecek bir özellik taşımaktadır.

*Bahçe bakımlı ama havuz yok.* (T7A1,4).

## Dili Kullanma Açısından Görülen Sorunlar

Dili kullanma açısından görülen hatalar soruların mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması ( $f=16$ ), yönergelerin açık ve anlaşılır olmaması ( $f=13$ ), doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılması ( $f=7$ ) ve anlatım bozukluğu yapılmasıdır ( $f=5$ ). Aşağıda bu durumlar örneklenmiştir.

**Soruların mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılması** için yönergelerin, okuma metninin ve seçeneklerin gereksiz sözcük içermemesi, problemin anlaşılabilirliğine hizmet etmeyen metin kullanılmaması gerekmektedir. İncelenen örneklerde söz konusu durumlara uymayan sorular belirlenmiştir. Seçeneklerin gereksiz sözcük içerdiği bir örnek aşağıda sunulmuştur.

*Aslan'a farenin hangi sözleri komik gelmiştir?*

A. Farenin “Ne olur beni bırak. Gün olur benim de sana iyiliğim dokunur.” sözleri Aslan'a komik gelmiştir.

B. Farenin “Benim sana ne iyiliğim dokunur.” cümlesi Aslan'a komik gelmiştir.

C. Farenin “Beni küçük görüyordun. Bak, senin canını kurtardım.” cümlesi Aslan'a komik gelmiştir.

D. Farenin “Ne olur beni öldürme.” cümlesi Aslan'a komik gelmiştir. (T5A2, s.4)

Yukarıdaki seçeneklerde sadece tırnak içindeki ifade yeterli olacakken her seçenekte “farenin” sözcüğü ve “(...)” sözleri aslana komik gelmiştir.” ifadesi gereksiz tekrarlanmaktadır.

**Yönergelerin açık, anlaşılır olmamasına** yol açan durumlar; yönerge bulunmaması, hangi soruların metne dayalı olarak cevaplanacağını belirtmemesi, eşleştirmenin nasıl yapılacağını açıklanmaması, yönergede ne istendiğinin açıkça ifade edilmemesidir. Aşağıda, yönergede ne istendiğinin açıkça ifade edilmediği bir örnek yer almaktadır.

I. Merhaba. Nasılsın?

II. Ben de iyiyim. Nerelisin?

III. İyiyim, teşekkür ederim. Sen nasılsın?

IV. Ben Ankaralıyım. Sen nerelisin?

V. Ben de Sakaryalıyım.

Yukarıdaki metinde yanlış olanları yer değiştiriniz.

A) II, V

B) II, IV

C) II, III (T12A1, s.17)

Sorudaki seçeneklerden sırası yanlış olan iki cümle olduğu anlaşılıyor. Ancak iyi bir sorunun seçenekleri kapatıldığında da cevabın ne olması gerektiği anlaşılmalıdır. Sorudaki yönerge “Doğru sıralama için hangi cümleler yer değiştirmelidir?” şeklinde düzenlenirse daha açık ve anlaşılır olabilir.

**Doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanmaktan** kaçınmak gerekmektedir. Asla, daima, her zaman, hiçbiri, tümü gibi genellemeler yanlış cümle oluşturmak için kullanılmaktadır. Genellikle, bazen, sık sık zarfları ise doğru cümle oluşturulmak için kullanılmaktadır. Bunun farkına varan öğrenci doğru cevabı bilmeseyse bile bu sözcüklerin ipucu vermesinden hareketle doğru cevabı işaretleyebilir. Aşağıda doğru/yanlış soruları grubu içinde yer alan ve yanlış olarak işaretlenmesi beklenen bir soru örneği yer almaktadır.

*Kovid-19 salgınında her zaman pencereleri kapalı tutalım.* (T6A2, s.8)

Cümlede geçen “her zaman” zarfı yanlış cevap için bir ipucu özelliği taşımaktadır.

**Sorularda anlatım bozukluğu olmaması** beklenir. Ancak incelenen soruların bazılarının okuma metinlerinde, yönergesinde ya da seçeneklerinde anlatım bozukluğu görülmüştür. Aşağıda, okuma metninde anlatım bozukluğu bulunan bir örnek verilmiştir.

(...) *Bodrum pazarı çarşamba, cumartesi ve pazar günleri saat 10.00-22.00, pazartesi günü ise saat 10.00-17.00 saatleri arasında açıktır.* (T10A2, Okuma Metni 1)

Örnekteki altı çizili sözcüklerin hiçbirinin anlama katkısı yoktur.

## Biçim Ve Düzenleme Açısından Görülen Sorunlar

Biçim ve düzenleme açısından belirlenen hatalar eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olması ( $f=12$ ), olumsuz yönergelerin vurgulanmaması ( $f=11$ ), madde ve seçeneklerin aynı sayfada olmaması ( $f=3$ ), seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, sıralama yapılmaması ( $f=2$ ) ve maddelerin seçenek sayısının eşit olmaması (kurum dikkate alınmıştır, soru sayısı değil,  $f=1$ ) ile ilişkilidir. İncelenen sınavlarda eşleştirme tipinde soru 13 kez tercih edilmiş, sadece bir TÖMER’in (T1) eşleştirme sorularında öncüller ve seçenekler farklı sayıda verilmiştir. Madde ve seçeneklerin aynı sayfada olması soruyu bütün halde görüp okumayı kolaylaştıracağı için tercih edilmelidir. Bir sınavda sorulan bütün soruların seçenekleri eşit sayıda olmalıdır. İncelenen sınavlardan sadece birinde farklı sayıda seçenekleri olan sorular birlikte kullanılmıştır (T7A2). Bu örnekte 3 soru 4 seçenekli, 2 soru 5 seçenekli, 1 soru 2 seçeneklidir. 2 seçenekli sorunun seçenekleri “a. doğru, b. yanlış” olarak verilmiştir. Yani d/y tipinde olması gereken soru test tipinde düzenlenmiştir ve başka sorularla d/y tipi soru grubu oluşturulmamıştır. A2 düzeyindeki bu örnekte 3 seçenekli soruların olması da uygun değildir.

**Olumsuz yönergelerin vurgulanması**, sorunun ne istediğini anlamada önemlidir. Bir anlık dikkatsizlikle yönergenin anlaşılması cevabı bileni bile yanılabilir. İncelenen sorularda olumsuz yönergelerin vurgulanmadığı ve olumlu yönergelerin vurgulandığı örnekler görülmüştür. Aşağıda söz konusu iki durum örneklendirilmiştir.

Olumsuz yönergenin vurgulanmadığı soru örneği:

*Yukarıdaki metne göre Cansu daha sağlıklı olmak için aşağıdakilerden hangisini yapmıyor?* (T4A2, s.21).

Olumlu yönergenin vurgulandığı soru örneği:

“Okumak, yapmak, etmek” fiillerinin şimdiki zaman hali aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir? (T5A1, s.22).

**Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde** seçenekler rakamsa küçükten büyüğe, harfse alfabetik sıraya uygun olmalıdır. Ancak haftanın günleri, aylar, mevsimler kendi sıralamalarına uygun şekilde yazılmalıdır. Sıralamanın yapılmadığı bir örnek aşağıda sunulmuştur.

*Kemal flamenko kursuna gitmek istiyor. Aşağıdaki günlerden hangisinde flamenko kursu vardır?*

A) Pazartesi

B) Çarşamba

C) Salı

D) Cumartesi

E) Perşembe (T4A2, s.4)

Yukarıdaki örnekte haftanın günleri sıralanabileceği halde karışık yazılmıştır. Bunun nedeni seçeneklerin desen oluşturmasını önlemek veya aynı seçeneğin üst üste doğru olmasını engellemek olabilir. Bu tür sorularda seçenekleri karışık yazmaktansa sorunun sırasını değiştirmek tercih edilebilir.

### Puanlama Açısından Görülen Sorunlar

Puanlama ( $f=5$ ) ile ilişkili hatalar puanlamanın açıkça belirtilmemesi ( $f=3$ ) ve dil becerilerine eşit puan verilmemesi ( $f=2$ ) ile ilişkilidir.

**Puanlamanın açıkça belirtilmemesi** ile ilgili sorunlardan biri toplam puanı belirtip her sorunun ayrıntılı puanını belirtmemektir (T4 ve T5), diğeri soruların da toplam puanın da belirtilmemesidir (T8A1).

**Dil becerilerine eşit puan verilmemesi** örnekleri veri setinde iki şekilde görülmüştür. Bir örnekte okuma 75, yazma 25 puan ile ölçülmüştür (T8A2), başka bir örnekte soruların toplam puanı 21,75 puan olacak şekilde düzenlemiştir (T2). Diğer dil becerilerinin kaç puanla ölçüleceği ve kur başarı değerlendirmesinin nasıl yapılacağı açıklanmamıştır.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında 12 TÖMER'e ait temel düzey kur sınavlarının okuma soruları madde yazma ilkeleri çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda sadece 1 TÖMER'e ait soruların madde yazma ilkelerine uygun olduğu, diğer 11 TÖMER'e ait soruların çeşitli hatalar içerdiği görülmüştür. 33 madde yazma ilkesi üzerinden yapılan incelemede 22 ilke ile ilişkili toplam 592 hata belirlenmiştir. Hataların kaynağı sırasıyla madde yazma tekniklerine hâkimiyet ( $f=463$ ), dili kullanma ( $f=95$ ), biçim ve düzenleme ( $f=29$ ) ve puanlama ( $f=5$ ) ile ilişkilidir.

Madde yazma teknikleri açısından sorularda görülen hatalar; madde davranış uyumu olmaması ( $f=348$ ), kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılması ( $f=66$ ), bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturması ( $f=16$ ), sorunun düzeye uygun olmaması ( $f=14$ ), sorunun tek doğru cevabının olmaması ( $f=5$ ), seçeneklerin; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmaması ( $f=4$ ), seçeneklerin anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumsuz olması ( $f=4$ ) bilimsel doğruluk özelliği taşımaması ( $f=3$ ), cevapları kişilere göre değişebilecek sorular bulunması ( $f=2$ ) ve doğru/yanlış sorularında yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılmasıdır ( $f=1$ ).

Dili kullanma açısından görülen hatalar; soruların mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması ( $f=16$ ), yönergelerin açık ve anlaşılır olmaması ( $f=13$ ), doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılması ( $f=7$ ) ve anlatım bozukluğu yapılmasıdır ( $f=5$ ).

Biçim ve düzenleme açısından belirlenen hatalar; eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olması ( $f=12$ ), olumsuz yönergelerin vurgulanmaması ( $f=11$ ), madde ve seçeneklerin aynı sayfada olmaması ( $f=3$ ), seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde sıralama yapılmaması ( $f=2$ ) ve maddelerin seçenek sayısının eşit olmaması (kurum dikkate alınmıştır, soru sayısı değil  $f=1$ ) ile ilişkilidir.

Puanlama açısından hatalar puanlamanın açıkça belirtilmemesi ( $f=3$ ) ve dil becerilerine eşit puan verilmemesi ( $f=2$ ) ile ilişkilidir.

Işıkoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada madde redaktörlerine yabancılara Türkçe öğretimi yeterlik sınavlarında en sık karşılaşılan hatalar sorulmuştur. Araştırma sonucunda en sık karşılaşılan 5 hata belirlenmiştir. Buna göre en çok karşılaşılan 5 hata şunlardır: Soru kökü ya da seçeneklerin birbirinden bağımsız olmaması, soru kökü ve/veya seçeneklerin doğru cevaba ipucu vermesi, yönerge

ve/veya açıklamaların açık ve anlaşılır olmaması ya da gerekli yönerge ve açıklamaların bulunmaması, soru kökü ve/veya seçeneklerin anlaşılmasını etkileyen hatalar, birden fazla doğru cevabın olması ya da hiç doğru cevabın olmaması. Araştırma kapsamında incelenen veri setinde bu 5 hata görülmekle beraber bu araştırmada en çok karşılaşılan hata madde-davranış uyumu olmamasıdır.

Yetişmiş öğreticilerin az olması alanda uzmanlaşmamış kişilerle çalışılmayı zorunlu kılmaktadır. Öğreticilerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile «mesleki tecrübe, lisans/yüksek lisans alanı, yabancılara Türkçe öğretim sertifikasına sahip olma, çalışılan kurum, düzenli sınav hazırlama, hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmesi, ölçme ve değerlendirme eğitimi alma» arasında ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir (Boylu, 2019). Bu da göstermektedir ki ölçme ve değerlendirme açısından yeterli okutmanlarla çalışmak okutmanın aldığı eğitimlere, deneyimine ve kurumsal kültürüne bağlıdır. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşma; lisansüstü eğitim, sertifika programları ve sahada deneyim kazanma yolları ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğreticilerin atanana kadar yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgilenmeleri, bu işi geçici olarak görmeleri lisansüstü eğitimle vakit kaybetmeden çalışmaya başlamak istemeleri, lisansüstü eğitimin bu alanda çalışmak için zorunlu olmaması gibi nedenler öğreticilerin lisansüstü eğitimle uzmanlaşmaları yolunda engel oluşturmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programları incelendiğinde her programda ölçme ve değerlendirmeye yer verilmediği de görülmektedir. Sertifika programları 4-5 haftalık sürelerde yabancılara Türkçe öğretimi tarihini, dil becerilerinin nasıl öğretileceğini, teknolojiye nasıl yararlanılacağını, dil öğretimi ile kültür ilişkisini vb. aktarmaya çalışılmaktadır. Bu kadar kısa sürede bu kadar yoğun bilgi ve deneyim gerektiren bir alanda uzmanlaşabilmek mümkün görünmemektedir. Sonuç olarak sahada deneyim kazanmaktan başka bir uzmanlaşma yolu kalmamaktadır. Bu bağlamda, öğretim yöntem ve tekniklerinden materyal hazırlamaya, dil bilgisinin yabancı dil öğretiminde ne kadar ve nasıl verileceğinden ölçme ve değerlendirmeye kadar kapsamlı bir bilgi birikimi gerektiren bu alanın uzmanlarını yetiştirmek için lisans programları büyük bir ihtiyaç olarak görünmektedir.

Madde yazma ilkeleri açısından belirlenen sorunların büyük çoğunluğunun madde yazma tekniklerine hâkim olmamakla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Madde yazma tekniklerine hâkimiyet açısından önce kuramsal olarak gerekli en temel bilgilere sahip olmak, sonra da deneyimli olmak çok önemlidir. Belirlenen sorunlar göstermektedir ki soruları hazırlayanlar ölçmek istedikleri davranışa uygun sorular yazmakta zorlanmaktadırlar. Okuduğunu anlama becerisinden başka bilgiler işe karışmakta, okuma metninde aynen yer alan sözcük veya ifadeler sorulmakta, bir soru diğerine ipucu oluşturmakta, sorunun birden fazla doğru cevabı bulunmaktadır. İyi bir sınav, bilenle bilmeyeni ayırt etmeli, bileni yanıltmamalıdır. Ancak metinde aynen geçen ifadelerin sorulması, cevabı bilmeyenlerin bile kolayca cevaplayabileceği sorular yazılması, seçeneklerde birden fazla doğru cevap bulunması, sınavın ayırt edici özelliğini kaybettirmektedir. Amaçlanan beceriden başka bir bilgi veya becerinin sınava karışması sınavın geçerliğini düşüren bir unsurdur. Geçerlik, bir ölçme aracının en temel özelliği kabul edilmektedir. Geçerli ölçüm yapabilmek için ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka faktörlerle karıştırmadan ölçebilmesi gerekmektedir (Başol, 2019). İncelenen sınavlarda okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik olmayan, yazma becerisi gerektiren, tarih veya coğrafya bilgisi gerektiren soruların olması geçerliği zayıflatmaktadır. Ayrıca sınavlarda çok sayıda okuduğunu anlama ile ilişkilendirilmeyen, mekanik dil bilgisi alıştırmaları sayılabilecek sorular yer almaktadır. Dil bilgisi her ne kadar okuduğunu anlamayı da sağlayacak bir bilgi olsa da sorulan soruların okuduğunu anlama ile ilişkilendirilmeden sorulmuş olması okuma sınavında geçerliği düşüren bir unsur olmuştur.

İncelenen sınavlarda bazı hataların dil kullanımı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sorular, anlatımın açıklık ve duruluk ilkelerine uygun yazılmalıdır. Çünkü anlaşılmayan soru, doğru cevabı bileni de yanıltabilir. Mümkün olduğu kadar az sözcükle ifade edebilmek anlatımın duruluk ilkesidir. Sınavlarda anlama katkısı olmayan sözcüklerin kullanılması öğrenci için bilişsel bir yükür ve zaman kaybına sebep olur. Okuma hızının devreye girmesi söz konusu olacağından sınavın geçerliğini de tehdit eden bir unsurdur. Sorularda anlatım bozuklukları olması Türkçeyi yabancılara öğrenenler için büyük bir sorundur. Ana dili Türkçe olanlar zihinlerinde otomatik olarak doğru ifadeyi kurabilir, ama yabancı dil öğrencileri dilin en doğru kullanımını görmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Madde yazarında bulunması gereken özellikler, alana çok iyi hâkim olması, madde yazma tekniklerinde yetişmiş olması, dili iyi kullanması ve çeldirici yazabilmek için genel olarak yapılan yanlışları iyi bilmesidir (Turgut ve Baykul, 2019). İncelenen sınavlarda görülen hatalar, soruları yazanların madde yazma tekniklerinde, dil kullanımında ve çeldirici yazımında yetiştirilmeleri gerektiğini göstermektedir.

Ölçme araçlarında sorunun içeriği, amaca uygunluğu, çeşidi önemlidir. Ancak sorunun biçimlendirilmesi ve düzenlemesi de anlamayı ve başarıyı etkileyecek unsurlardandır. İncelenen sorularda madde yazma ilkelerine biçimsel açıdan uygun olmayan durumlar görülmüştür. Eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olması, olumsuz yönergelerin vurgulanmaması, madde ve seçeneklerin aynı sayfada olmaması, seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde sıralama yapılmaması ve aynı sınavda sorulan soruların seçenek sayısının eşit olmaması biçimlendirme ve düzenleme ile ilgili sorunlar arasında belirlenmiştir. Soruların düzenlemesindeki bu hatalar bilen öğrenciyi yanıltabilir ve sınav, bilenle bilmeyeni ayırt etme özelliğini kaybedebilir. Olumsuz yönergelerin vurgulanmaması, sorunun tam olarak ne istediğinin dikkatten kaçmasına yol açabilir. Dikkati devreye sokmak, okuduğunu anlamadan başka bir değişkenin ölçmeye karışması ve sınavın geçerliğinin zayıflaması ile sonuçlanır. Veri setinde A2 düzeyindeki bir sınavda test tipi soruların seçenek sayısının 2 ile 5 arasında değiştiği görülmüştür. Çoktan seçmeli sorularda seçenek sayısının azalması şans faktörünün artmasına yol açmaktadır. Ayrıca seçenek sayısının 4'ten az olmaması beklenir (Turgut & Baykul, 2019). 4 seçenek üretilmiyorsa soru tipini değiştirme yoluna gidilmelidir. Sınavlarda puanlama, ölçmenin yapılabilmesi için gereklidir. Sorunun ağırlığına göre puanlanması, puanlamanın açıkça belirtilmesi öğrencilerin kendi başarılarını kestirebilmelerini, öğreticilerin standart değerlendirme yapabilmelerini sağlar. Veri setinde bazı TÖMER'lerin soruların puanlarını ve okuma becerisine yönelik toplam puanı belirtmedikleri görülmüştür. Puanlama açısından başka bir sorun dil becerilerine eşit puan verilmemesidir. Dil öğretiminde bütün dil becerileri birbirinin gelişimine, dolayısıyla dil öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bir becerinin öne çıkarılıp diğer becerilerden çok daha yüksek bir puanla değerlendirilmesi öğrencinin az puanla ölçülen beceriyi önemsiz görmesine yol açabilir. TÖMER'lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin amacı Türkiye'de bir üniversitede eğitim almaktır. Öğrenciler akademik yaşamda bütün dil becerilerini kullanmak durumundadır.

Bir ölçme aracı geliştirilirken sınavı uygulamadan önce sırasıyla sınavın amacı belirlenmeli, ölçülecek özellikler saptanmalı, sorular yazılmalı ve sorular dil, anlatım, içerik bakımından başka uzmanlar tarafından incelenmelidir (Özçelik, 1998). Yukarıdaki tespitler amaca uymayan sorular kullanıldığını göstermektedir. Hatasız sorular yazmak oldukça zor ve uzmanlık isteyen bir iştir. Sorular hazırlandıktan sonra başka uzmanlar tarafından incelendiğinde gözden kaçan yanlışların düzeltilmesi mümkün olabilir. TÖMER'lerin ölçme ve değerlendirme ve Türkçe öğretimi uzmanları ile işbirliği içinde bu süreçleri yönetmesi hataların azalmasını sağlayabilir.

Araştırma kapsamında belirlenen sorunların giderilmesine yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

1. TÖMER'lerde çalışmak için sertifika sahibi olma zorunluluğu vardır. Sertifika programları kuramsal ve uygulamalı çalışmalar sunmaktadır. Alanda çalışacakların niteliğini artırmada bu programlar bir fırsattır. Sertifika programlarında yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye mutlaka yer verilmelidir.

2. Alanda çalışan ancak karşılaştığı sorunlar için profesyonel destek almak isteyen öğreticiler için daha çok uygulamaya dayalı çalışmaların olduğu kurslar düzenlenmelidir. Bu kursların öğretmen akademisi niteliği taşıması, bilgiyi beceriye dönüştürecek uygulamalar sunması iyi bir gelişim fırsatı yaratabilir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi öğretmen akademisi çalışmalarına başlamıştır. "Materyal geliştirme", "ölçme ve değerlendirme ve sınav hazırlama", "kullanım bağlamında dil bilgisi öğretimi" konularında atölye çalışmaları olan iki aylık eğitimler verilmiştir. Sınırlı konuların ele alındığı ama uygulamaların yapıldığı eğitimlerin alan uzmanları yetiştirmede çok umut verici olduğu düşünülmektedir. Bu tarz çalışmalar artmalıdır.

3. Standartlaştırılmış ölçme araçları Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilmiştir, ancak her kur için bu sınavlara ödenecek yüklü bir ücret söz konusudur. Kurumların standart ölçme araçlarına daha ucuz ya da ücretsiz erişimleri sağlanmalıdır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından sınavlara ücretsiz erişim sağlanmadığı sürece her TÖMER kendi uzmanlarını yetiştirmek için çabalamalıdır. Üniversitelerin ölçme ve değerlendirme uzmanları ile birlikte sınav hazırlamada uzmanlaşmış yabancılara Türkçe öğretimi alanında deneyimli hocalar işbirliği yaparak yeni başlayanlara, gelişmeye ihtiyaç duyanlara destek vermelidir.

4. Sınavlarda görülen sorunlar alanın sorunlarından yalnız biridir. Genel olarak sorunların giderilmesi için akreditasyon kurumunun olması, TÖMER'lerdeki işleyişin, sınavlar da dâhil, tüm süreçleriyle değerlendirilmesi ve düzenlenmesi açısından gereklidir. Akredite olmayan TÖMER'lere yabancı öğrenci yetiştirme kontenjanı verilmemelidir (Kalenderoğlu, 2019). Akreditasyon; yapılan eğitim ve öğretimin çok yönlü değerlendirilmesini ve kalitenin belgelendirilmesini sağlayacaktır. Böylelikle

TÖMER'ler arasında görülen uygulama farklarının azalmasıyla yabancılara Türkçe öğretiminde standartlaşma sağlanabilecektir.

## KAYNAKÇA

- Barın, E., Çangal, Ö. & Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3779>
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Boylu, E. (2020). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Çavuşoğlu, M. & Işık, A. D. (2021). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 291-315. <https://doi.org/10.29250/sead.958711>
- Demir, E. (2017). Ölçme ve değerlendirme: Yabancı dil olarak Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi. H. Develi vd. (Eitörler). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 187-236). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Duru, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan soruların nitelik araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (5th Edition). London: SAGE Publications.
- Kalenderoğlu, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğretim merkezlerinin durumu ve akreditasyon önerisi*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 16-18 Ekim 2019, Samsun.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, 36-47.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (3. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özyalçın, K. E. & Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506.
- Sağlam, Y. & Kanadlı, S. (2021). *Nitel veri analizinde kodlama* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut, M. F. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜYLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

### A REVIEW OF POSTGRADUATE STUDIES ON SPECIFIC LEARNING DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD IN TURKEY

Ebru ILIMAN<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada Türkiye’de erken çocukluk döneminde özel öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerinin gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla belirlenen ölçütleri karşılayan çalışmalar doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalar; amaç, çalışma alanı, katılımcıların demografik özellikleri, araştırma yöntemi-deseni, araştırmaların yıllara göre dağılımı, araştırma türü, gerçekleştirildiği anabilim dalı ve bulgular değişkenlerine göre incelenmiştir. YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında “öğrenme güçlüğü”, “özel öğrenme güçlüğü”, “öğrenme bozukluğu”, “okuma güçlüğü”, “okuma bozukluğu”, “yazma güçlüğü”, “yazma bozukluğu”, “matematik güçlüğü”, “matematik bozukluğu”, “disleksi”, “disgrafi” ve “diskalkuli” anahtar kelimeleriyle tarama yapılarak 692 teze ulaşılmıştır. Erken çocukluk dönemi yaş ölçütünü karşılayan 56 tez incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda; son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların sayısının giderek arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar genellikle eğitim alanında yoğunlaşsa da, çalışmaların farklı bilim dallarında, geniş bir yelpazede yapıldığı görülmektedir. Ayrıca incelenen tezlerde, özel öğrenme güçlüğü’nün genellikle ilkökul döneminde tanılandığı görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü için çok önemli olan erken müdahalenin öneminin farkına varılabilmesi için ve erken çocukluk dönemi özel öğrenme güçlüğü belirtilerinin ortaya konabilmesi için okul öncesi dönemde yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de erken çocukluk dönemi özel öğrenme güçlüğü ile ilgili alanyazının gelişmesi için disiplinlerarası çalışmalar başta olmak üzere bu alanda yapılan bilimsel araştırmalarının sayısının artması gerekmektedir.

**Anahtar sözcükler:**Erken çocukluk, özel öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, matematik güçlüğü.

**ABSTRACT:** In this study, it is aimed to review the postgraduate dissertations on specific learning disabilities in early childhood in Turkey. For this purpose, the studies meeting the determined criteria were examined with the document analysis method. In the analysis of the data obtained as a result of this examination, the descriptive analysis method was used. The studies were examined according to the variables; purpose, field of study, demographic characteristics of the participants, research method-pattern, distribution of studies according to years, research type, department and findings. YÖK Thesis Center and Google Scholar databases were searched and 692 dissertations were reached by scanning with the keywords "learning disability", "specific learning disability", "learning disability", "reading disability", "reading disability", "writing disability", "writing disability", "mathematics difficulty", "mathematics disorder", "dyslexia", "dysgraphia" and "dyscalculia". 56 dissertations that met the early childhood age criteria were examined. As a result of the examination; in recent years, it is seen that the number of studies in this field has increased gradually. Although the studies are generally concentrated in the field of education, it is seen that the studies are carried out in a wide range of different disciplines. In addition, in the theses examined, it is seen that specific learning difficulties are usually diagnosed in primary school period. There is a need for studies to be carried out in the pre-school period in order to recognize the importance of the early intervention, which is very important for specific learning disabilities, and to reveal the symptoms of specific learning disabilities in early childhood. In order to develop the literature on early childhood learning disability in Turkey, it is necessary to increase the number of scientific researches in this field especially interdisciplinary studies.

**Keywords:**Early childhood, specific learning disabilities, reading disability, writing disability, mathematics disability.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Ilıman, E. (2023). Erken çocukluk döneminde özel öğrenme güçlüğüyle ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 381-400.

#### **Cite this article as:**

Ilıman, E. (2023). A review of postgraduate studies on specific learning disabilities in early childhood in Turkey. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 381-400.

<sup>1</sup>Uzm., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir/Türkiye, e-mail: ebruiliman@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6087-9406

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

When the definition of specific learning disability is evaluated in the historical process, it is seen that it is in a constantly evolving and changing cycle, as in many special education categories (Melekoğlu & Çakıroğlu, 2015). In the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV (DSM-IV), specific learning disabilities (SLD) are classified in the category of "Disorders that are usually first diagnosed in infancy, childhood or adolescence". It has been defined as reading disabilities, mathematics disabilities, written expression disabilities and SLD that cannot be specified otherwise. In DSM-V, SLD is defined as a neurobiological disorder in which difficulties in the acquisition and application of speaking, listening, reading, writing, reasoning and mathematics skills are evident in individuals with normal or above-normal intelligence levels.

Early childhood period which forms the basis of human life is the most important and critical stage of child development (Diken, 2010). Although this period is defined as between the ages of zero and six in many sources (Diken, 2010), some sources state that this period covers the period between the ages of zero and eight (UNICEF, 2001). This period is of vital importance as it is the year when basic knowledge and skills are acquired and the foundations of child development are laid. The early childhood period is the period in which the cognitive, personality, language, social, emotional and physical development areas of the child are the fastest (Diken, 2010) and this period also includes different processes that occur simultaneously and sequentially such as growth and development (Bekman and Gürlesel, 2010). 2005). This period is also called critical years because the foundation to be formed at an early age will affect the whole life of the child (Diken, 2010) and the developmental areas in this period are very interrelated (Oktay, 2002).

SLD is a developmental problem that starts from the birth of the child. However, the diagnosis of SLD is mostly seen in the primary school period when the child starts school. The symptoms also appear in the pre-school period, but when the child starts school, the symptoms are more noticeable (Saday Duman, 2014). In the pre-school period, these individuals experience a number of problems in language development, attention, motor development, social and emotional areas. The correct evaluation and handling of these symptoms by families and specialists is important in terms of diagnosis and initiation of appropriate treatment (Özyürek, 2019).

Many studies in the SLD literature emphasize the importance of early diagnosis and intervention, and Aslan (2015) also draws attention to the need for early diagnosis of SLD, especially in the pre-school period. If the children in the risk group can be identified in the pre-school period and supported with appropriate intervention programs, the probability of being diagnosed with SLD can be greatly reduced. It is aimed to improve the general developmental levels of children with appropriate intervention programs.

### Method

The aim of this research is to examine the postgraduate studies conducted in Turkey on students who are diagnosed with a specific learning disability in early childhood or who are at risk of learning disability. For this purpose, answers to the following questions were sought.

Studies in the field of specific learning difficulties in early childhood;

- What is their distribution according to their purpose?
- What is the distribution according to the fields of study?
- What is the distribution according to demographic characteristics?
- What is the distribution according to research method-pattern?
- What is the distribution by years?
- What is the distribution according to the type of research and the distribution according to the departments in which it is carried out?
- What is the distribution according to the results?

For this purpose, the studies meeting the criteria determined were examined with the document analysis method. Document analysis includes reaching the data sources in line with the determined purposes and evaluating the content obtained from these sources (Karasar, 2005). The data were obtained from electronic resources. In the analysis of the data obtained as a result of the document analysis, the descriptive analysis method was used. In line with the purpose of the research, the dissertations were searched in the databases of the National Thesis Center and Google Scholar using the keywords “learning disability”, “specific learning disability”, “learning disorder”, “reading disability”, “reading disorder”, “writing disability”, “writing disorder”, “math disability”, “math disorder”, “dyslexia”, “dysgraphia” and “dyscalculia”. 692 dissertations thought to be related to these keywords were reviewed. 56 dissertations meeting the early childhood age criteria for students with specific learning difficulties or at risk were examined.

## Findings

A total of 1977 students, 440 teachers and 12 experts participated in the study. A total of 1850 parents participated in the scale development studies. In 11 studies, no information was provided on the gender of the participants. Out of 1721 students, 803 are girls and 936 are boys. In the studies examined, students are mostly between the ages of 5-8.

The applied technique, strategy or training programs have been effective and an increase in students' performance has been observed. (Demirkol, 2012; Mutlu, 2016; Çınar Özdemir, 2006; Koç, 2018; Çolak, 2019; Topalca, 2019; Kuzucu Örgü, 2018; Karataş, 2019; Yılmaz, 2006; Altunbaş Yavuz, 2016; Özbek, 2014; Ege, 2019; Yücel, 2009; Sağlam, 2019; Şahin, 2018; Ün, 2009; Vidin, 2013; Hopcan, 2013; Doğan, 2012; Seçil Karamuklu, 2018; Balıkçı, 2020; Kaşdemir, 2020; Pehlevan, 2020; Akın, 2020; Atmaca, 2020; Urfalıoğlu-Eroğlu, 2020; Sirem, 2020; Uz Hasırcı, 2020; Küçükköy, 2020).

A significant difference was observed between the groups in comparison and evaluation studies. (Gürel, 2018; Çelikağ, 2015; Baydık, 2002; Seçkin, 2012; Altındağ Kumaş, 2014; Pekel, 2010; Özen, 2011; Anğay, 2016; Dikeç, 2017; Albeyoğlu, 2021). No significant difference was observed between the groups in comparison and evaluation studies. (Atçeken, 2018; Kuru Balta, 2016; Atmaca, 2020). The developed scale-model was found to be valid and reliable (Oral, 2017; Okur, 2019; Çoştı, 2019). In the study of Çelik (2020), solutions were developed with the prevention studies before the problems occurred.

## Discussion and Conclusion

Within the scope of this study, 56 dissertations made in Turkey about students with early childhood learning difficulties or at risk of learning difficulties were examined. It is seen that the number of dissertations in this field has increased rapidly in recent years. When the methods of the dissertations discussed in this study are examined, it is seen that 15 studies were carried out in the scanning method. When the researches in the field of early childhood SLD were examined, 42 master's thesis and 13 doctoral dissertations were found. SLD are usually diagnosed in primary school. As a result, although the number of studies on SLD in early childhood in Turkey is increasing, studies in pre-school period are limited and new studies are needed.

## GİRİŞ

ÖÖG (ÖÖG) tanımı sürekli değişen ve gelişen bir döngü içerisindedir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV- DSM-IV)'ında ÖÖG “*Genellikle ilk kez bebeklik, çocukluk ya da ergenlik döneminde tanısı konan bozukluklar*” kategorisinde sınıflandırılmış; okuma güçlüğü, matematik güçlüğü, yazılı anlatım güçlüğü ve başka türlü adlandırılmayan ÖÖG alt grupları olarak tanımlanmıştır. DSM IV ile tanımlanan okuma güçlüğü, yazılı anlatım güçlüğü ve matematik güçlüğü DSM V ile tek bir başlık altında toplanmıştır. DSM-V'te ÖÖG; normal ya da normalin üstünde zekâ düzeyine sahip bireylerde okuma, yazma, konuşma, dinleme, mantık yürütme ve matematik becerilerinin kazanılmasında, uygulanmasında güçlüklerin belirgin olduğu nörobiyolojik bir bozukluk olarak

tanımlanmaktadır (APA, 2013). ÖÖG; yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi), okuma güçlüğü (disleksi), matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak Tablo 1’de üç başlıkta ele alınmıştır.

Tablo 1.

*Özel öğrenme güçlüğü çeşitleri*

1.Okuma Güçlüğü (Disleksi)	Okuma güçlüğü; kelime okuma doğruluğu, okuma hızı veya okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama alt becerilerini içermektedir. En yaygın görülen ÖÖG türüdür. Disleksi, doğru veya akıcı kelime tanıma, zayıf kod çözme ve zayıf heceleme becerileri ile ilgili problemlerle karakterize edilen bir öğrenme güçlüğü modelini ifade etmek için kullanılan alternatif bir terimdir. Disleksi, bu belirli güçlük modelini belirtmek için kullanılıyorsa, okuduğunu anlama veya matematik muhakemesi ile ilgili güçlükler gibi mevcut olan ek güçlükleri de belirtmek önemlidir (APA, 2013).
2.Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi):	Yazılı anlatım/yazma güçlüğü; yazım/heceleme doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu, yazılı ifadenin netliği veya düzeni alt becerilerini içermektedir. Yazılı anlatım güçlüğü olan öğrenciler, harf yazma, noktalama işaretlerini düzgün bir şekilde kullanma, dilbilgisi kurallarına uyma, yazılı anlatımı doğru bir şekilde yerine getirmede güçlük yaşamaktadır (APA, 2013).
3.Matematik Güçlüğü (Diskalkuli):	Matematik güçlüğü; sayı duygusu, aritmetik olguların ezberlenmesi, doğru veya akıcı hesaplama, doğru matematik muhakeme alt becerilerini içermektedir. Diskalkuli, sayısal bilgileri işleme, aritmetik olguları öğrenme ve doğru veya akıcı hesaplamalar yapma sorunları ile karakterize edilen bir güçlük modelini ifade etmek için kullanılan alternatif bir terimdir. Matematiksel güçlüklerin bu özel modelini belirtmek için diskalkuli kullanılıyorsa, matematik muhakemesi veya kelime muhakemesi doğruluğu gibi mevcut ek güçlükleri de belirtmek önemlidir (APA, 2013).

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının temelini oluşturan, çocuk gelişiminin en önemli ve kritik evresidir (Diken, 2010). Bu dönem birçok kaynakta sıfır ile altı yaşları arası olarak tanımlansa da (Diken, 2010), bazı kaynaklar bu dönemin sıfır ile sekiz yaş arasındaki dönemi kapsadığını belirtmektedir (UNICEF, 2001). Bu dönem temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı ve gelişimin temellerinin atıldığı yıllar olması nedeniyle hayati öneme sahiptir. Erken çocukluk dönemi, çocuğun bilişsel, kişilik, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönemdir (Diken, 2010) ve bu dönem büyüme ve gelişme gibi eş zamanlı ve ardışık olarak meydana gelen farklı süreçleri de içermektedir (Bekman ve Gürlesel, 2005). Erken yaşlarda oluşturulacak temelin çocuğun tüm hayatını etkileyecek olması ve (Diken, 2010) bu dönemdeki gelişim alanlarının birbiriyle ilişkisinin çok fazla olması sebebiyle bu dönem kritik yıllar olarak da adlandırılmaktadır (Oktay, 2002).

ÖÖG çocuğun doğumundan itibaren başlayan gelişimsel bir problemdir. Ancak ÖÖG tanısı daha çok çocuğun okula başlamasıyla birlikte ilkökul döneminde konulmaktadır. Okul öncesi dönemde de belirtiler kendini göstermektedir ancak çocuk okula başlayınca belirtiler daha fazla göze çarpmaktadır (Saday Duman, 2014). Bu bireylerde okul öncesi dönemde; dikkat, dil gelişimi, motor gelişim, duygusal ve sosyal alanlarda birtakım güçlükler yaşanmaktadır. Var olan belirtilerin uzmanlar ve aileler tarafından doğru değerlendirilmesi, doğru ve erken tanı konulması, uygun tedaviye başlanması açısından önem taşımaktadır (Özyürek, 2019). Aslan'a (2015) göre erken çocukluk döneminde ÖÖG uzaysal-zamansal süreçlerde, işitsel, görsel ve dokunsal süreçlerde ve denge ile motor kontrolünde kendini göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre erken çocukluk dönemi ÖÖG belirtileri Tablo 2’de şu şekilde gruplandırılmıştır:

Tablo 2.

*Erken çocukluk dönemi özel öğrenme güçlüğü belirtileri*

1. İşitsel Bellek Sorunları:	İşitsel bellek, çözümlenme ve fonolojik farkındalık ile ilgili sıkıntılar, Doğru kelime yapısı ve sırası ile konuşmada, ritmik oyunlara ve etkinliklere katılmada, konuşurken kelimeleri düzgün telaffuz etmede, yüksek sesle okunan hikâyeleri anlamakta güçlük, Kısıtlı sözcük dağarcığı, basit sözcükleri karıştırmak, sözcük-hece çevirmek, bazı harfleri karıştırmak, sözcük bulma ve isimlendirmede, kafiyeli sözcükleri kullanmada, harf-ses ilişkisini öğrenmede, yönergeleri akılda tutmada güçlük (Doğan, 2012).
2. Görsel Bellek Sorunları:	Görsel hafızaları, görsel ayırma yetenekleri, uzaklık ve derinlik algıları ile ilgili sıkıntılar, Görsel figür-zemin ayırt etmede, geometrik şekilleri çizmede güçlük ve çizime karşı isteksizlik (Özat, 2010).
3. Dokunarak Ayırma Sorunları:	Gözleri kapalıyken avuçlarına çizilen şekli veya sayıyı ayırt etmede güçlük (Doğan, 2012).
4. Dil Sorunları:	Dilin gramer yapısına uygun bir şekilde cümle oluşturmada, kendilerini ifade etmede güçlük (Özat, 2010), Söz dizimi, dilin morfolojisi, farkındalık, kelime anlama, cümleleri anlama, konuşma seslerini anlama, sözel bellek ve konuşmanın üretilmesi ses ve sözcük tanıma ile ilişkili sorunlar (Doğan, 2012).
5. Zaman ve Organizasyon Sorunları:	Zamanı iyi kullanma güçlüğü (Özat, 2010), Uyaranları sınıflamada ve gruplamada güçlük (Doğan, 2012).
6. Oryantasyon Sorunları:	Yön bulmada, sağ-sol ayırt etmede, mekânda yönelme ve pozisyon almada güçlük (Doğan, 2012), Mesafe konuşanda ve ölçümlerde güçlük (Özat, 2010), Ön-arka gibi kavramları öğrenmede ve rutine devam etmede güçlük (Doğan, 2012).
7. Motor Koordinasyon Sorunları:	Motor ve el-göz koordinasyon yetersizliği (Özat, 2010), Kalemi hatalı tutma, çizim ve kopyalama konusunda motivasyon eksikliği, Geometrik şekilleri çizmede, düğme iliklemede, çatal-kaşık-makas vb. kullanmada, ayakkabı bağlamada güçlük (Doğan, 2012).
8. Sosyal-Duygusal Davranış Sorunları:	Çevreleriyle ve özellikle yaşlılarıyla uyum ve iletişim problemleri, İkincil davranış bozuklukları (Özat, 2010).

ÖÖG literatüründe birçok araştırma erken tanı ve müdahalenin önemini vurgulamaktadır ve Aslan (2015) da çalışmasında ÖÖG erken tanısının özellikle okul öncesi dönemde konulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Risk grubundaki çocuklar okul öncesi dönemde belirlenebilirse ve uygun müdahale programları ile desteklebilirse ÖÖG ile tanılanma olasılıklarının büyük oranda azalabilmektedir. Uygun müdahale programları ile çocukların genel gelişimsel düzeylerinin gelişmesi yani; dikkat, kaba-ince motor becerileri, alıcı-ifade edici dil becerileri, sosyal beceriler, erken okur-yazarlık becerilerinin gelişmesi ve ilerleyen yıllarda gerekli olacak akademik beceriler için sağlam bir temel oluşturulması amaçlanmaktadır (Doğan, 2012). Erken tanıyla birlikte vakit kaybetmeden eğitime başlanırsa çocuklar yaşlılarına yetişebilmekte ve gerçek potansiyellerini ortaya koyabilmektedir (Demir, 2005). Buna yönelik olarak, erken çocukluk döneminde ÖÖG tanısı almış veya öğrenme güçlüğü riski altında olan öğrencilerle ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Erken çocukluk döneminde ÖÖG çalışmalarının hangi amaçlarla yapıldığı, çoğunlukla hangi yaş grubuyla çalışıldığı, çalışmaların nasıl desenlendiğine ilişkin bilgi sağlaması, çalışmaların güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken kısımlarının ortaya konması açısından uygulamacılara ve araştırmacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca erken çocukluk dönemi ÖÖG çalışmalarının gösterdiği eğilimin belirlenmesi ve daha sonra yapılacak çalışmalarda ne tür araştırmaların desenlenmesi gerektiğinin belirlenmesi konusunda alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde ÖÖG tanısı almış veya öğrenme güçlüğü riski altında olan öğrencilerle ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Erken çocukluk döneminde ÖÖG alanında yapılan çalışmaların;

- amaçlarına göre dağılımı nedir?
- alanlarına göre dağılımı nedir?
- demografik özelliklerine göre dağılımı nedir?
- araştırma yöntemine-desenine göre dağılımı nedir?
- yıllara göre dağılımı nedir?
- araştırma türüne göre dağılımı ve gerçekleştirildiği anabilim dallarına göre dağılımı nedir?
- sonuçlarına göre dağılımı nedir?

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada erken çocukluk dönemi ÖÖG olan öğrencilerle ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen ölçütleri karşılayan çalışmalar doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman incelemesi; belirlenen amaçlar doğrultusunda veri kaynaklarına ulaşılmasını ve bu kaynaklardan elde edilen içeriklerin değerlendirilmesini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Tarama yapılırken çalışmaların; ÖÖG olan veya risk altındaki öğrencilere yönelik olması, yüksek lisans tezi, tıpta uzmanlık tezi ve doktora tezi olarak yayımlanmış olması, erken çocukluk dönemini kapsayan yaş aralığını kapsamaması ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Erken çocukluk dönemi ÖÖG olan veya öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerle ilgili yapılan tez çalışmalarını belirlemek üzere Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) internet sitesinden tarama yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda tezler için YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik veritabanlarında; “öğrenme güçlüğü”, “özel öğrenme güçlüğü”, “öğrenme bozukluğu”, “okuma güçlüğü”, “okuma bozukluğu”, “yazma güçlüğü”, “yazma bozukluğu”, “matematik güçlüğü”, “matematik bozukluğu”, “disleksi”, “disgrafi” ve “diskalkuli” anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Bu anahtar sözcükler ile ilgili olduğu düşünülen 692 teze ulaşılmıştır. ÖÖG olan veya risk altındaki öğrencilere yönelik erken çocukluk dönemi ölçütünü karşılayan 56 tez incelenmiştir.

Belirtilen veri tabanlarında ilgili anahtar sözcükler kullanılarak ulaşılan tezler: (a) ÖÖG olan veya öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilere yönelik olması (özel öğrenme-okuma-yazma-matematik güçlüğü). (b) Çalışmaların Türkiye’de yayımlanan yüksek lisans tezi, doktora tezi veya tıpta uzmanlık tezi olması. (c) Çalışmaların erken çocukluk dönemini kapsayan yaş aralığında olması ölçütlerine göre gruplandırılmıştır. Çalışmaya dâhil edilme ölçütlerini karşılamayan makaleler çıkarılarak 56 tezin kullanılmasına karar verilmiştir. Daha fazla teze ulaşılabilmesi için tezin yapıldığı yıl ya da bölüm önkoşul olarak belirlenmemiştir.

Tarama güvenilirliğini sağlamak için; özel eğitim alanında uzman birinden belirlenen veri tabanlarında, aynı anahtar kelimeleri kullanarak tarama yapılması istenmiştir. Yapılan tarama sonucunda araştırmacılar aynı sayıda teze ulaşmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

## BULGULAR

Türkiye’de yayımlanan 56 tez ile ilgili, her başlığa ait bulgular aşağıda sunulmaktadır:

### İncelenen Araştırmaların Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada incelenen tezlerin konuları incelendiğinde 56 araştırmanın; 15’i (%27) değerlendirme ve inceleme çalışmaları, 13’ü (%23) bir teknik, strateji ya da eğitim programının incelenmesi, 9’u (%16) karşılaştırma çalışmaları, 8’i (%14) etkililik çalışmaları, 8’i (%14) geliştirme ve ölçek çalışmaları, 3’ü (%6) tarama çalışmalarıdır. Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.

#### *İncelenen araştırmaların amaçlarına ilişkin bulgular*

	Sıklık	Yüzde
Değerlendirme ve inceleme çalışmaları içeren lisansüstü tezler	15	27
Bir teknik, strateji ya da eğitim programının incelendiği lisansüstü tezler	13	23
Karşılaştırma çalışmaları içeren lisansüstü tezler	9	16
Etkililik çalışmalarını içeren lisansüstü tezler	8	14
Geliştirme ve ölçek çalışmalarının yapıldığı lisansüstü tezler	8	14
Tarama çalışmalarının yapıldığı lisansüstü tezler	3	6
Toplam	56	100

### İncelenen Araştırmaların Alanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaların 19’u (%34) ÖÖG, 15’i (%27) okuma-yazma güçlüğünü, 9’u (%16) okuma güçlüğünü, 6’sı (%11) ÖÖG riskini, 4’ü (%7) matematik güçlüğünü, 3’ü (%5) yazma güçlüğünü konu almıştır. Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.

#### *İncelenen araştırmaların alanlarına ilişkin bulgular*

	Sıklık	Yüzde
Özel öğrenme güçlüğü	19	34
Okuma-yazma güçlüğü	15	27
Okuma güçlüğü	9	16
Özel öğrenme güçlüğü riski	6	11
Matematik güçlüğü	4	7
Yazma güçlüğü	3	5
Toplam	56	100

### İncelenen Araştırmalarda Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu çalışmadaki katılımcılar incelendiğinde 56 araştırmanın 7’si (%13) okul öncesi dönem, 10’u (%18) 2. sınıf, 11’i (%19) 3. sınıf, sınıfa giden öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarıdır. Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

#### *İncelenen araştırmaların demografik özelliklerine ilişkin bulgular*

	Sıklık	Yüzde
3. sınıf - 8 yaş	11	19
2. sınıf - 7 yaş	10	18
Okul öncesi - 5 yaş	7	13

Çalışmaya toplam 1977 öğrenci, 440 öğretmen ve 12 uzman katılmıştır. Yapılan ölçek geliştirme çalışmalarına toplam 1850 ebeveyn katılmıştır. 11 çalışmada katılımcıların cinsiyetine dair

bilgi verilmemiştir. 1721 öğrenciden 803'ü kız 936'sı erkektir. İncelenen araştırmalarda öğrenciler çoğunlukla 5-8 yaş aralığındadır.

### İncelenen Araştırmaların Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada incelenen 56 araştırmanın 39'u (%70) nicel araştırma, 13'ü (%23) nitel araştırma, 1'i (%2) geliştirme araştırması, 3'ü (%5) karma araştırma yöntemi çerçevesinde tasarlanmıştır. Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

#### İncelenen araştırmaların yöntemlerine ilişkin bulgular

	Sıklık	Yüzde
Geliştirme araştırması	1	2
Karma araştırma	3	5
Nicel araştırma	39	70
Nitel araştırma	13	23
Toplam	56	100

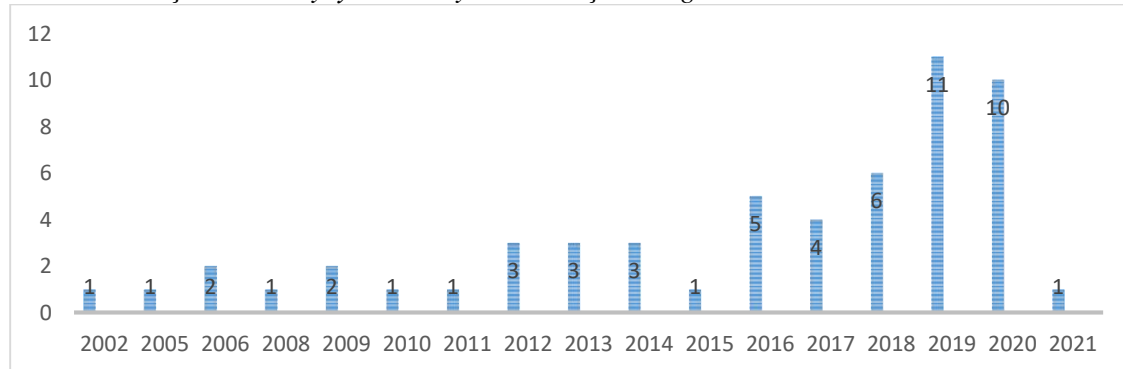
Bu çalışmada incelenen 56 araştırmanın; 15'i (%26) nicel araştırma - ilişkisel tarama modeli, 8'i (%14) deneysel araştırma - kontrol gruplu model, 7'si (%12) deneysel araştırma - ön test son test kontrol gruplu model, 1'i (%2) deneysel araştırma, ön test-son test tek gruplu model, 3'ü (%5) yarı deneysel araştırma - tek denekli araştırma-katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, 2'si (%3) yarı deneysel araştırma- ön test son test kontrol gruplu model, 1'i (%2) yarı deneysel araştırma - tek denekli araştırma-değişen ölçütler modeli, 1'i (%2) yarı deneysel araştırma - tek denekli araştırma ön test-son testli model, 1'i (%2) yarı deneysel araştırma - tek denekli araştırma-katılımcılar arası çoklu başlama modeli; 10'u (%18) nitel araştırma - eylem araştırması, 1'i (%2) nitel araştırma - yarı yapılandırılmış görüşme, 1'i (%2) nitel araştırma - betimsel tarama modeli, 1'i (%2) nitel araştırma- durum çalışması; 1'i (%2) karma araştırma - eşit (eşdeğer) statülü çok aşamalı karma desen, 1'i (%2) karma araştırma, keşfedici sıralı desen, 1'i (%2) karma araştırma, ardışık açıklayıcı desen; 1'i (%2) geliştirme araştırması olarak desenlenmiştir.

### İncelenen Araştırmaların Yayınlanma Yıllarına İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmalar yıllara göre incelendiğinde 2002-2019 yılları arasında, 2008 yılından sonra her yıl en az bir tezin yayımlandığı gözlemlenmektedir. Son yıllarda yayımlanan tezlerin sayısında artış gözlemlenmektedir. En çok araştırmanın yayımlandığı yıl 11 tez (%20) ile 2019 yılı, ikinci olarak 10 tez (%18) ile 2020 yılı, üçüncü olarak da 6 tez (%11) ile 2018 yılı olduğu görülmektedir. Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7.

#### İncelenen araştırmaların yayınlanma yıllarına ilişkin bulgular





## İncelenen Araştırmaların Türlerine ve Bilim Dallarına Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen 56 tezin 42'sinin (%75) yüksek lisans tezi, 13'ünün (%23) doktora tezi, 1'inin (% 2) tıpta uzmanlık tezi olduğu görülmektedir. Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8.

### *İncelenen araştırmaların araştırma türüne ilişkin bulgular*

Araştırma Türü	Sıklık	Yüzde
Yüksek Lisans Tezi	42	75
Doktora Tezi	13	23
Tıpta Uzmanlık Tezi	1	2
Toplam	56	100

Bu çalışmada incelenen tezlerin araştırma bilim dalları incelendiğinde en çok çalışılan alanlar şunlardır: Araştırmaların 15'i (%27) sınıf öğretmenliği, 9'u (%16) özel eğitim, 8'i (%15) psikoloji, 3'ü (%5) zihin engelliler eğitimi alanlarında gerçekleştirilmiştir. Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9.

### *İncelenen araştırmaların araştırma bilim dallarına ilişkin bulgular*

Araştırma Bilim Dalı	Sıklık	Yüzde
Anne Çocuk Sağlığı	1	2
Bilgisayar mühendisliği	1	2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	2	3
Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	1	2
Drama ve Eğitimi	2	3
Eğitim Bilimleri	1	2
Bilişsel Bilim	1	2
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	1	2
Fizyoloji	1	2
İşitme Engellerin Eğitimi	1	2
Matematik Eğitimi	2	3
Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları	1	2
Dil ve Konuşma Terapisi	1	2
Okul Öncesi	2	3
Özel Eğitim	9	16
Psikoloji	8	15
Sınıf Öğretmenliği	15	27
Temel Eğitim	2	3
İlköğretim	1	2
Zihin Engelliler Eğitimi	3	5
Toplam	56	100

## İncelenen Araştırmaların Sonuçlara İlişkin Bulgular

Uygulanan teknik, strateji ya da eğitim programları etkili olmuştur ve öğrencilerin performansında artış gözlenmiştir (Demirkol, 2012; Mutlu, 2016; Çinar Özdemir, 2006; Koç, 2018; Çolak, 2019; Topalca, 2019; Kuzucu Örgü, 2018; Karataş, 2019; Yılmaz, 2006; Altunbaş Yavuz, 2016; Özbek, 2014; Ege, 2019; Yücel, 2009; Sağlam, 2019; Şahin, 2018; Ün, 2009; Vidin, 2013; Hopcan, 2013; Doğan, 2012; Seçil Karamuklu, 2018; Balıkçı, 2020; Kaşdemir, 2020; Pehlevan, 2020; Akın, 2020; Atmaca, 2020; Urfalıoğlu-Eroğlu, 2020; Sirem, 2020; Uz Hasırcı, 2020; Küçükköy, 2020).

Karşılaştırma ve değerlendirme çalışmalarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (Gürel, 2018; Çelikağ, 2015; Baydık, 2002; Seçkin, 2012; Altındağ Kumaş, 2014; Pekel, 2010; Özen, 2011; Anğay, 2016; Dikeç, 2017; Albeyoğlu, 2021). Karşılaştırma ve değerlendirme çalışmalarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Atçeken, 2018; Kuru Balta, 2016; Atmaca, 2020).

Geliştirilen ölçeğin-modelin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır (Oral, 2017; Okur, 2019; Çoştu, 2019). Çelik (2020) çalışmasında, yapılan önleme çalışmaları ile sorunlar ortaya çıkmadan önce çözüm yolları geliştirilmiştir. İncelenen 56 çalışmaya ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10.

*İncelenen araştırmaların amaç ve sonuçlarına ilişkin bulgular*

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Baydık, 2002	Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerini karşılaştırmak	Sonuçlar; okuma güçlüğü olmayan çocukların tüm sözcük okuma ölçümlerindeki performanslarının okuma güçlüğü olan çocukların performanslarından anlamlı olarak daha iyi olduğunu göstermiştir.
Demir, 2005	Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde ÖÖG’Yİ belirlemek	Öğrenme güçlüğü belirti listesine göre ÖÖG riski bulunan bütün çocuklarda öğrenme güçlüğü olduğundan söz edilemese de öğrenme güçlüğü belirti listesi, öğrenme güçlüğü açısından riskli çocukları belirlemede kullanılmaktadır.
Çınar Özdemir, 2006	Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremite motor eğitiminin yazı yazma okunaklılığı üzerindeki etkisini incelemek	Sonuçlar; distal, proksimal ve distal-proksimal eğitim gruplarının yazı okunaklılığı, kas kuvveti, ince el becerileri, ince ve kaba kavrama kuvveti değerlerinin anlamlı olarak arttığını göstermiştir.
Yılmaz, 2006	3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemek	Öğrencilere uygulanan tekrarlı okuma yöntemi etkili olmuştur, öğrencilerin okuma ve anlama becerisinde önemli bir ilerleme gözlenmiştir.
Abolafya, 2008	Farklı okuma düzeylerine sahip öğrencilerde hızlı otomatik isimlendirmenin okumanın diğer bileşenleri ve okuma becerileri ile ilişkisini incelemek	Sonuçlar, zayıf okuyucuların hızlı otomatik isimlendirme görevlerinin yanı sıra okuma ile ilgili diğer görevlerde de genel bir eksikliği olduğunu ortaya koymuştur.
Ün, 2009	ÖÖG yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı geliştirmek	Müdahale programı uygulanan deney grubunun son testten aldıkları puanlar, eğitim verilmeyen kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
Yücel, 2009	Sesbilgisel farkındalık (Fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisini incelemek	Sonuçlar; sesbilgisel farkındalık eğitiminin, okuma sorunu olan çocukların tüm sesbilgisel farkındalık becerilerini ve okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.
Pekel, 2010	ÖÖG olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması	Sonuçlar; ÖÖG olan çocukların üst biliş bilgisi, bilme hissi ve öğrenme kararlarının ÖÖG olmayan akranlarına göre anlamlı derecede düşük olduğunu göstermiştir.
Özen, 2011	ÖÖG tanısı almış çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerini, sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelemek	Gruplar arasında “Zihin Kuramı Testi”nden ve “Çocuk Davranış Ölçeği”nden aldıkları hem toplam puanlar arasında hem de alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ÖÖG tanısı almış çocukların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların, Zihin Kuramı Testi ve Sosyal Davranış Ölçeği’nin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
Demirkol, 2012	Uygulanan bireysel program sonucunda öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasındaki yazım yanlışları arasındaki farkı ortaya koymak	Her iki öğrencinin de yazma sürecinde oturma, kâğıt tutma ve kalem tutma hataları tamamen yok olmuştur. Yazım hataları oldukça azalsa da tamamen yok olmadığı gözlenmiştir.

Doğan, 2012	ÖÖG riski taşıyan 5-6 yaş çocuklarına erken müdahale eğitim programının etkinliğini incelemek	Sonuçlar erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklara Erken Müdahale Eğitim Programı'nın etkin bir program olarak kullanılabileceğini ve çocukta var olan yetersizliğin üstesinden gelinmesinde olumlu etkiler yaptığını göstermiştir.
Seçkin, 2012	Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma akıcılıklarını karşılaştırmak	Sonuçlar; okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı, okuma hızı ve okuma doğruluğunun okuma güçlüğü olmayan akranlarından daha düşük olduğunu göstermiştir.
Hopcan, 2013	ÖÖG yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir bir öğretim sistemi hazırlamak ve öğrenciler üzerinde deneyerek etkililiğini incelemek	Hazırlanan sistem uzmanlar tarafından yeterli bulunmuştur ve sistem öğrenciler tarafından başarıyla kullanılmıştır. Sonuçlar; ÖÖG nedeniyle öğrencilerin yaşadıkları performans sorunlarının sistemin kullanılmasıyla birlikte genel olarak azaldığını göstermiştir.
Polat, 2013	ÖÖG yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarlamak	Bu çalışma ile ÖÖG yaşayan öğrencilerin öğrenme ihtiyacının giderilmesinde akademik çalışma ve fiziksel düzenlenmelerin yanı sıra günümüz teknolojilerin de sürece katkı sağlaması gerektiği ve ürün geliştirmeye yönelik çalışmalara gereksinim vurgulanmıştır.
Vidin, 2013	Okuma yazma öğrenme güçlükleri ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğini incelemek	Öğrencinin okuma yazma becerisinde önemli bir ilerleme gözlenmiştir.
Akçay, 2014	İlkokul sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerini incelemek	Disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinde değişkenler arasında herhangi bir farklılaşma ve anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
Altındağ Kumaş, 2014	Öğrenme güçlüğü olan, matematik güçlüğü yaşayan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki işlem performanslarını karşılaştırmak	Yazılı ve sözel işlemlerde öğrenme güçlüğü olan ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre işlemleri daha yavaş çözdükleri, işlemlerde daha düşük puanlar aldıkları, daha az işlemi doğru olarak çözdükleri ve daha fazla hata yaptıkları bulunmuştur.
Özbek, 2014	Okuma akıcılığının geliştirilmesinde beceri ve performans temelli teknikleri bir arada kullanarak tablet bilgisayar destekli yapılan çalışmanın etkililiğini incelemek	Tablet bilgisayar destekli sağıltım programı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıklarını geliştirmiştir.
Çelikağ, 2015	Matematik öğrenme güçlüğü olanlarla olmayanların sayı işleme performansını değerlendirmek	Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna karşın bilgisayarda uygulanan nokta karşılaştırma, sayı karşılaştırma ve zihinsel sayı doğrusu testlerinde diskalkulik çocukların reaksiyon zamanları ve doğruluk yüzdeleri kontrol grubu sağlıklı çocuklardan anlamlı olarak farklı bulunamamıştır.
Altunbaş Yavuz, 2016	Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma öğretiminin, okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmak	Sonuçlar; Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma öğretiminin okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermiştir.
Anğay, 2016	ÖÖG tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmak	ÖÖG tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum ölçeğinin tüm alt boyutlarında puanların tanı almamış öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tanı ile birlikte diğer özelliklerine göre sosyal duygusal uyum düzeyleri karşılaştırıldığında ise tanı

		değişkeninin tüm düzeylerde etkili olduğu görülmüştür.
Demirel Aksoy, 2016	ÖÖG olan ilkököl çocuklarının işitsel fonksiyonlarını incelemek	Çalışma sonucunda ÖÖG olan çocuklarda işitsel fonksiyonların bozuk olduğu tespit edilmiştir.
Kuru Balta, 2016	Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklar ile öğrenme bozukluğu tanısı almış 6-8 yaş çocukların görsel algı becerilerini karşılaştırmak	Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocukların takvim yaşı ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nin alt alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.
Mutlu, 2016	Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerini incelemek	Sonuçlar; katılımcıların yaklaşık ve tam sayma becerilerinin geliştiğini, problem çözme ve Panamath programı testini cevaplama hızlarında önemli artışların olduğunu göstermiştir.
Atlar, 2017	Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun evinde ve yakın çevresinde gerçekleşen erken okuma yazma yaşantılarını ve gelişen okuryazarlığını incelemek	Sonuçlar; erken dönemde nitelikli okuma yazma yaşantıları olan işitme kayıplı çocuğun, işiten yaşıtlarına benzer okuryazar davranışları sergilediğini göstermiştir.
Dikeç, 2017	Okuma bozukluğunda gelişimin rolünü okul başarısı ile çalışma belleğinin alt bileşenleri açısından incelemek	Sonuçlar; hem 2'nci sınıf hem de 4'üncü sınıf okuma bozukluğu grubunun fonolojik döngü ve merkezi yönetici performanslarının literatüre uygun şekilde daha düşük olduğunu göstermiştir. Öte yandan, 2'nci sınıfta fonolojik döngü ile Türkçe ve matematik puanları arasında ilişki çıktığı halde, merkezi yönetici ile böyle bir ilişki bulunmamıştır. Dördüncü sınıfta ise bu iki döngü ile ders başarıları arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.
Erdem, 2017	Çocukların bilişsel gelişim düzeylerini öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği açısından değerlendirmek ve çocuklarda okul olgunluğunun cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir ilişkiye sahip olup olmadığını saptamak	Çocukların cinsiyet ve okul olgunlukları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
Oral, 2017	Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeği geliştirmek	Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.
Atçeken, 2018	Disleksili olan ve olmayan bireylerde işlemsel öğrenme, isimlendirme hızı ve okuma hızları arasındaki ilişkileri incelemek	Sonuçlar; disleksik katılımcıların hızlı otomatik isimlendirme görevlerinde diğerlerine göre daha yavaş olduğunu göstermiştir. Ancak, iki grubun genel işlemsel öğrenme performansı arasında fark gözlenmemiştir.
Gürel, 2018	Konuşma bozukluğu olan ve kardeşlerinde özgül öğrenme bozukluğu öyküsü olan okul öncesi çocukların sağlıklı kontrollerle erken okur-yazarlık test puanları açısından karşılaştırmak	Sonuçlar; risk grubundaki çocukların kontrollerden daha düşük puan aldığını, konuşma bozukluğu grubunun özgül öğrenme bozukluğu kardeş grubuna göre daha düşük puan aldığını göstermiştir.
Kuzucu Öрге, 2018	İkinci sınıf öğrencilerinde okuma akıcılığı ile bilişsel ve dil becerileri arasındaki ilişkilerini incelemek	Sonuçlar; zayıf okuyucuların fonolojik farkındalık ve isimlendirme hızı yoluyla okuma edinimi sürecinde olduklarını, iyi okuyucuların morfolojik farkındalık yoluyla kelimelerin semantiğine yükseldiğini göstermiştir.
Seçil Karamuklu, 2018	Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğini karşılaştırılmak	Sonuçlar; cümle çözümleme yönteminin ses temelli cümle yöntemine göre disleksili öğrencilerde harflerin, heceler, kelimelerin ve cümlelerin okunması ve yazımında daha etkili olduğunu göstermiştir.

Şahin, 2018	Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü olan öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisini incelemek	Uygulama süreci öncesinde denk olan deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de uygulama sonrası okuma – yazma süreci becerilerinde, okuma becerilerinde, yazma becerileri ile okuma ve yazma hızlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Açıkgöz, 2019	Öğrenme güçlüğü riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerini aile öğretmen görüşlerine göre belirlemek	ÖÖG riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin; dil ve iletişim ile ilgili sorunlar, ince motor gelişim ile ilgili sorunlar, kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar, renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar, algı sorunları, zaman ve yön kavram sorunları, bellek sorunları, dikkat sorunları, sosyal-duygusal sorunlar, organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar, okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ve problem davranışlar temaları altında toplandığı görülmüştür.
Çetin Kazak, 2019	Okul öncesi dönemdeki çocukların özgül öğrenme güçlüğü tarama çalışması	Okul öncesi dönemde riskli çocuk olarak tespit edilen çocuklar, aileleri ve öğretmenlerinden gelen demografik değişkenler ile özgül öğrenme güçlüğü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
Çolak, 2019	Drama yönteminin, disleksi teşhisi konmuş öğrencilere okuma yazma öğretimindeki etkisini araştırmak	Sonuçlar; dramanın, disleksi teşhisi konmuş öğrencinin etkinliklerle ders işlemekten keyif aldığını, elde ettiği bilginin kalıcı hale gelmesini ve okuma yazma tutumlarını, öz benliğini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.
Çoştı, 2019	Matematik öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin belirlenmesine yönelik model geliştirme çalışması	Sonuçlar; AİDEK ve TİZ tanılama modellerinin gösterdiği tanılama uyumu nedeniyle AİDEK tanılama modelinin ayırt ediciliği yüksek ve tutarlı bir model olduğunu göstermiştir.
Ege, 2019	Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisini incelemek	Sonuçlar; eko ve tekrarlı okuma stratejilerini şiir türü metinler üzerinden uygulamanın okuma güçlüğünü giderdiğini, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.
Gündüz, 2019	Metinlerin dislektik okunabilirlik analizi ve göz hareketlerini kullanarak disleksi teşhisi yapmak	Okuma deneyleri sırasında kaydedilen göz hareketlerini analiz ederek, okuyucunun % 90'a varan başarı oranıyla disleksik veya disleksik olmayan bir okuyucu olduğu tahmin edilmiştir.
Karataş, 2019	Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bazı yöntem ve teknikler kullanılarak, yaşadıkları sorunları ortadan kaldırılmak	Araştırma süreci boyunca uygulanan yöntem, teknik ve uygulamalar, katılımcıların yazma güçlüklerinin giderilmesinde olumlu katkı sağlamıştır.
Okur, 2019	4-6 yaş (48-72 ay) aralığında bulunan okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin ebeveyn tarafından değerlendirilmesini sağlayacak bir ölçek geliştirmek	Geliştirilen ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgulara göre geçerli ve güvenilirlerdir.
Sağlam, 2019	Okuma güçlüğü olan 3. sınıf öğrencilerinin tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerini kullanarak okuma güçlüğünü aşip aşamayacaklarını belirlemek	Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemleriyle yapılan çalışmaların sonucunda, öğrencilerin sesli okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama yüzdelerinde artış olduğu görülmüştür. Ancak okuma düzeylerinin endişe düzeyinde kaldığı görülmüştür.
Sevinç, 2019	ÖÖG olan ilkökul öğrencilerinin matematik dersi geometri öğrenme alanındaki akademik başarı düzeylerini incelemek	ÖÖG'nin geometri alanındaki akademik performansı olumsuz yönde etkilediği ve ÖÖG olan öğrencilerin geometriye karşı olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmiştir.

Topalca, 2019	Drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine etkisini incelemek	Sonuçlar; drama temelli eğitim uygulamalarından sonra öğrencilerin sesbilgisel farkındalık, iletişim, iş birliği, özgüven ve yardımlaşma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.
Akın, 2020	Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiğini incelemek	Müdahale uygulanan grubun bireysel okuma performanslarının müdahale süresince gelişim gösterdiği görülmüştür.
Atmaca, 2020	Bilişsel Gelişim Programının (COGENT) ÖÖG olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisini incelemek	Uygulanan müdahalenin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızlarını arttırdığı, okuma hatalarını azalttığı, okuduğunu anlama ve işittiğini yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.
Balıkçı, 2020	Okumayı geliştirme programının (OGEP) ÖÖG olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkilerini değerlendirmek	Sonuçlar; OGEP uygulamasının ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleri OGEP'in öğrencilerin akıcı okuma performanslarını geliştirmede etkili olduğunu ve okuma motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir.
Çelik, 2020	3. sınıf öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin sebeplerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelemek ve yapay zekâ yöntemi ile modellemek	Sonuçlar; öğrencilerin yaşaması muhtemel okuma sorunları ile bu sorunların nedenlerine yönelik faktörlerin belirlenerek önleyici çalışmalar ile bu sorunlar daha ortaya çıkmadan önce çözüm yollarının geliştirilmesine katkı sağlamıştır.
Kaşdemir, 2020	Tam zamanlı kaynaştırma kapsamında öğrenim görmekte olan, öğrenme güçlüğü tanısı konmuş bir ilkokul öğrencisinin okuduğunu anlama becerisini öyküleyici metinler aracılığıyla geliştirme sürecinde "TİÖD" okuduğunu anlama stratejisinin etkililiğini incelemek	Sonuçlar, TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.
Küçükköy, 2020	Kelimeleri hecelerine bölmenin okuma güçlüğü olan çocukların okuma performansı üzerine etkilerini incelemek (Okuma becerileri geri kalmış çocuklar için yardımcı bir teknik)	Kelimelerin hecelerine bölünmesi probleminin öğrencinin adına çözülmüş olmasının etkilerini sınımış ve bunun anlamlı bir şekilde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yardımlı okuma durumunda, deneklerin hece ve kelime okuma performansları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmıştır, hata sayıları düşmüştür.
Pehlevan, 2020	Öğrenme güçlüğü tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen kılavuzu hazırlamak, uygulamak ve bu kılavuzun öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine olan etkisini incelemek	Sonuçlar; hazırlanan fen kılavuzunun öğrenme güçlüğüne sahip kaynaştırma öğrencilerinin kavramsal anlamaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.
Sirem, 2020	Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik "Okuma Destek Programı" (ODEP) geliştirmek ve geliştirilen programın okuma güçlüğü sağaltımına etkisini incelemek	Sonuçlar; ODEP'in okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma (kelime tanıma ve okuma hızı), okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir.
Urfalıoğlu-Eroğlu, 2020	Nörogeribildirim ve çoklu duyulu öğrenme ile dislekside okuma becerilerini geliştirmek	Nörogeribildirim ve çoklu duyulu öğrenmeyi aynı anda kullanan bir cep telefonu uygulaması olan Auto Train Brain'in dislekside etkin bir çözüm olduğu görülmüştür.

Uz Hasırcı, 2020	Gillon fonolojik farkındalık eğitim programının etkililiğini incelemek	Sonuçlar; programın fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.
Albeyoğlu, 2021	Okuma bozukluğu olan ve olmayan çocukları fonolojik farkındalık ve işitsel/görsel çalışma belleği başarımları açısından karşılaştırmak	Sözel ve yazılı dili anlama ve kullanmada güçlük yaşama ile okuma ve yazmada hata yapma okuma bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık ve sınıf düzeyi açısından yordandırken, okuma bozukluğu olmayan çocuklarda sadece sınıf düzeyi açısından yordandığı görülmüştür.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında erken çocukluk dönemi ÖÖG olan veya ÖÖG riski taşıyan öğrencilerle ilgili Türkiye’de yapılan 56 lisansüstü çalışma incelenmiştir. Bu alanda yapılan tez sayılarının son yıllarda hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Erken çocukluk dönemi ÖÖG farkındalık çalışmalarıyla ve erken dönemde tanılanan öğrencilerin sayılarının artmasıyla bu artışın devam edeceği düşünülebilir. Bu alandaki araştırmalara bakıldığında, araştırma konularının içinde okuma-yazma güçlüğü araştırmalarının en yüksek oranı oluşturulduğu görülmektedir. Öğrencilerde en yaygın görülen ÖÖG türü ise okuma güçlüğüdür. İncelenen araştırmalarda okuma güçlüğü için; kelime okuma doğruluğu, okuma hızı/akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin, yazma güçlüğü için; heceleme, dilbilgisi ve noktalama, yazılı ifade netliği/düzen becerilerinin, matematik güçlüğü için; sayı duygusu, aritmetik olguların ezberlenmesi, doğru/akıcı hesaplama, doğru matematik muhakeme becerilerinin önemi vurgulanmaktadır. Matematik öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Matematik öğrenme güçlüğüne yönelik çalışmaların azlığı bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmadaki tezlerin yöntemleri incelendiğinde 15 araştırmada tarama yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Buna benzer bir durum, özel eğitim alanındaki araştırmaların eğilimlerini belirlemek için yapılmış bir çalışmada görülmektedir (Güner-Yıldız vd., 2016). Tarama çalışmaları günümüzde ya da geçmişte var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi/ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2005). Tarama çalışmaları, olguların bazı yönlerini ortaya koymasına rağmen olgular arasındaki ilişkileri tam olarak ortaya koyamaması sebebiyle bilimsel çabanın başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu nedenle araştırmalardan elde edilen bilgi düzeyinin değişmesi ve daha derinleşmesi için deneysel araştırmaların sayısının artması gerekmektedir. Çalışmamızda ele alınan tezlerin 16’sının deneysel araştırma yöntemiyle ve 8’inin yarı deneysel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Fraenkel vd., (2006) göre deneysel araştırmalar hem herhangi bir değişkenin etkilerini gözlemede kullanılabilir tek yol olması hem de uygun kullanıldığında neden ve sonuç ilişkilerini test edebilecek en güvenli ve geçerli yol olması noktasında diğer yöntemler içerisinde eşsizdir. Deneysel araştırmaların sayısında bir artış söz konusu olsa da daha fazla deneysel çalışma yapılarak öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim programlarının ve uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Erken çocukluk dönemi ÖÖG alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde 42 adet yüksek lisans tezine, 13 doktora tezine rastlanmıştır. Bu tezler bilimsel çalışmalardır ve alana katkıları çok önemlidir. Bu çalışmalar incelendiğinde tezlerin çoğunluğu eğitim alanında yoğunlaşsa da tıp ve psikoloji gibi farklı alanlarda da yapıldığı görülmüştür. İlerleyen yıllarda yapılacak çalışmalarda, farklı bakış açılarının sunulabilmesi amacıyla farklı alan uzmanlarının bir araya gelerek yapacakları araştırmalara gereksinim duyulacağı düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde, ÖÖG’ye yönelik uygulanan teknik, strateji ya da eğitim programları etkili olmaktadır ve öğrencilerin performansında artış gözlenmektedir. Ancak ÖÖG genellikle ilkökul döneminde tanılanmaktadır. Erken çocukluk dönemi ÖÖG belirtilerinin ortaya konabilmesi ve gerekli durumlarda erken müdahalenin gerçekleşebilmesi amacıyla okul öncesi dönemde yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Erken çocukluk dönemi ÖÖG ile ilgili Türkiye’deki alan yazının gelişmesi için disiplinler arası çalışmalara ek olarak, erken dönem ÖÖG bilimsel araştırmalarının ve ölçek geliştirme çalışmalarının artması gerekmektedir.

Sonuç olarak; Türkiye’de erken çocukluk dönemi ÖÖG’yle ilgili yapılan çalışma sayısında bir artış olmasına rağmen okul öncesi dönemde yapılan çalışmalar sınırlıdır ve yeni çalışmalara ihtiyaç

vardır. İlerleyen yıllarda çalışmaların nicelik ve nitelik olarak gelişme göstermesi beklenmektedir. Ayrıca yapılacak araştırmaların, farklı meslek gruplarında çalışan akademisyen, öğretmen, doktor, psikolog gibi kişileri bir araya getiren disiplinlerarası bir iş birliğiyle yapılması beklenmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abolafya, P. B. (2008). *İkinci sınıf öğrencilerinde hızlı otomatik isimlendirmenin okumanın diğer bileşenleri ve okuma becerileri ile ilişkisi* (Tez No. 231942) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Açıkgöz, G. (2019). *Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Tez No. 590555) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 381736) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması* (Tez No. 621214) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Albeyoğlu, Z. E. (2021). *Okuma bozukluğu olan ve olmayan çocukların fonolojik farkındalık ve işitsel/görsel çalışma belleği başarımları açısından karşılaştırılması* (Tez No. 662418) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altındağ-Kumaş, Ö. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları* (Tez No. 354792) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altunbaş-Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede orton-gillingham yaklaşımının etkisi* (Tez No. 429436) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Anğay, Ş. (2016). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 447599) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5*. American Psychiatric Association.
- Aslan, K. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme*. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103918>
- Atçeken, D. (2018). *Disleksili olan ve olmayan Türk çocuklarında işlemsel öğrenme, isimlendirme hızı ve okuma hızları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 498839) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Atlar, H. (2017). *Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi* (Tez No. 463466) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Atmaca, F. (2020). *Bilişsel gelişim programının (cogent) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 648474) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>



- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (ogep) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği* (Tez No. 640013) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Tez No. 122517) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bekman, S., Gürlesel, C. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. TUSİAD-T.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Scientific research methods)*. Pegem Akademi.
- Çelik, C. (2020). *3. sınıf öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin sebeplerinin yapay zekâ yöntemi ile modellenmesi* (Tez No. 640591) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çelikağ, İ. (2015). *Matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) hastaları ve sağlıklı kontrollerde sayı işleme performansının değerlendirilmesi* (Tez No. 417242) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çetin-Kazak, V. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması* (Tez No. 568923) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çınar-Özdemir, Ö. (2006). *Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremite motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi* (Tez No. 192059) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çolak, Y. (2019). *Disleksi teşhisi konmuş öğrencilere drama ile okuma yazma öğretimi* (Tez No. 592494) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çoştı, S. (2019). *Matematik öğrenme güçlüğüne sahip (diskalkulik) bireylerin belirlenmesine yönelik model geliştirme çalışması* (Tez No. 616926) [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi* (Tez No. 188756) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demirel-Aksoy, E. (2016). *Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul çocuklarının işitsel fonksiyonlarının incelenmesi* (Tez No. 449079) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demirkol, N. (2012). *2.sınıfa devam eden iki öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması* (Tez No. 311796) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dikeç, B. (2017). *Okuma bozukluğunda gelişimin rolünün okul başarısı ile çalışma belleğinin alt bileşenleri açısından 2’nci ve 4’üncü sınıflarda incelenmesi* (Tez No. 486391) [Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Diken, H. İ. (Ed.) (2010). *Erken çocukluk eğitimi* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Tez No. 319492) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Tez No. 591812) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erdem, İ. (2017). *5-7 yaş arası çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin dikkat eksikliği ve özel öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi-İstanbul ilinde bir özel okul örnelemi* (Tez No. 485496)

- [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.). (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage Pub.
- Gülpınar, Ö. & Güçlü, A. G. (2013). Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish Journal of Urology*, 39(1), 44-48.
- Gündüz, A. (2019). *Metinlerin dislektik okunabilirlik analizi ve göz hareketlerini kullanarak disleksi teşhisi* (Tez No. 597150) [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güner-Yıldız, N., Melekoğlu, M. A. ve Paftalı, A. T. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarında eğilimler. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.06677>
- Gürel, Y. (2018). *Konuşma bozukluğu olan / kardeşlerinde özgül öğrenme bozukluğu öyküsü olan okul öncesi çocukların sağlıklı kontrollerle erken okur-yazarlık test puanları açısından karşılaştırılması* (Tez No. 492675) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hopcan, S. (2013). *Öğrenme güçlüğü yaşayan 1.-3. sınıf öğrencileri için web destekli uyarlanabilir öğrenme sistemi geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Tez No. 336033) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Nobel Yayın.
- Karataş, A. (2019). *İlkokulda yazma güçlüğüünün giderilmesi: Eylem araştırması* (Tez No. 552310) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kaşdemir, B. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin tahmin-inceleme-özetleme örgütleme- değerlendirme (tiöd) okuduğunu anlama stratejisi ile geliştirilmesi* (Tez No. 631274) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Koç, B. (2018). *Diskalkulik öğrencilere toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 493085) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kuru-Balta, H. (2016). *Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklar ile öğrenme bozukluğu tanısı almış 6-8 yaş çocukların görsel algı becerilerinin karşılaştırılması* (Tez No. 441236) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kuzucu-Örge, S. (2018). *İkinci sınıfta zayıf ve iyi okuyucuları farklılaştıran bilişsel ve dilbilimsel değişkenler* (Tez No. 506673) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Küçükköy, M. E. (2020). *Kelimeleri hecelerine bölmenin okuma güçlüğü çeken çocukların okuma performansı üzerine etkileri: okuma becerileri geri kalmış çocuklar için yardımcı bir teknik* (Tez No. 621903) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Melekoğlu, M. A. & Çakıroğlu, O. (2015). *Öğrenme Güçlüğü Tanılama Süreci*. Vize Yayıncılık.
- Mutlu, Y. (2016). *Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 429622) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem* (3. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Okur, M. (2019). *Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi* (Tez No. 555853) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Oral, E. (2017). *60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin geliştirilmesi* (Tez No. 487429) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özat, N.E. (2010). *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi* (Tez No. 263447) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özbek, A. B. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede tablet bilgisayar destekli sağaltım programının etkililiği* (Tez No. 368247) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özen, K. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması* (Tez No. 314073) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özyürek, Ö. (2019). *ÖÖB tanısı olan bir grubun belirti şiddeti annelerinin ebeveynlik tarzlarına dair çocukların algıları, annelerin stresle başa çıkma, ebeveynlik yetkinliği ve ödev çatışması açısından kontrol grubu ile karşılaştırılarak incelenmesi* (Tez No. 552942) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Pehlevan, M. (2020). *Dördüncü sınıf öğrenme güçlüğü tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen kılavuzunun hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Tez No. 639661) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması* (Tez No. 277873) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı* (Tez No. 336032) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Saday Duman, N. (2014). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Eğitsel Tedavinin Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi* (Tez No. 384232) [Tıpta uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 540869) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Seçil-Karamuklu, E. (2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması* (Tez No. 528190) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Tez No. 320118) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sevinç, E. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersi geometri öğrenme alanındaki akademik başarı düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 651962) [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilköğretim öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi* (Tez No. 632814) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şahin, F. (2018). *Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi* (Tez No. 518285) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Topalca, S. (2019). *Drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine etkisi* (Tez No. 591758) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- UNICEF (2001). *Dünya çocuklarının durumu raporu. Erken çocukluk dönemi*. Unicef.
- Urfalıoğlu-Eroğlu, G. (2020). *Nörogeribildirim ve çoklu duyulu öğrenme ile dilekside okuma becerilerinin artırılması* (Tez No. 642068) [Doktora tezi, Sabancı Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Uz-Hasırcı, S. (2020). *Gillon fonolojik farkındalık eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* Tez No. 639341) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ün, D. (2009). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı* (Tez No. 262785) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi* (Tez No. 348759) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Tez No. 191042) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 248253) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

## TÜRKİYE'DE PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMİ KONU ALAN BİLİMSEL ARAŞTIRMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

### EVALUATION OF SCIENTIFIC RESEARCH ON DISTANCE EDUCATION DURING THE PANDEMIC IN TÜRKİYE

Fatma AVCI<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada, Türkiye’de Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla 2020-2021 yıllarında tamamlanmış olan lisansüstü tez ve araştırma makalelerine ulaşılarak incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde YÖK Ulusal Tez Sistemi ve Dergipark veri tabanı taranmıştır. Sözü edilen veri tabanlarında “Covid-19 pandemi Süreci, Uzaktan Eğitim Süreci, Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim vb.” anahtar kelimeler kullanılarak taramalar yapılmış ve bu taramalar sonucunda araştırmanın örneklemini oluşturan bilimsel araştırmalara ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimi konu alan 32 lisansüstü teze ve 75 makaleye ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tez ve makalelerin büyük bir kısmı 2021 yılında yayınlanmıştır. Araştırmanın bulgularından lisansüstü tezlerde en çok nicel yöntemlerin benimsendiği ve sıklıkla ölçek yoluyla araştırma verilerinin toplandığı görülmektedir. Diğer yandan incelenen tezlerde en çok betimsel tarama deseninin benimsendiği, konular açısından da bakıldığında salgın sürecinde uzaktan eğitime ilişkin deneyimler/ algılar/görüşler konularının yoğun olarak çalışıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma makalelerinde benimsenen yöntem açısından durumun farklılaştığı makalelerin büyük bir kısmında nitel araştırma yönteminin benimsendiği ve sıklıkla başvuru veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanıldığı anlaşılmaktadır. İncelenen tez ve makale araştırmalarında çok çalışılan örneklem grupları ile daha az çalışılan örneklem grupları açısından benzeşlikleri görülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar ile Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim konusunda araştırmalar yapan araştırmacılara yol gösterileceğine inanılmaktadır.

**ABSTRACT:** This research aimed to examine the postgraduate theses and research articles made in the field of distance education carried out during the Covid-19 pandemic in Türkiye. For this purpose, postgraduate theses and research articles completed in 2020-2021 were accessed and examined. In the research, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The YÖK National Thesis System and Dergipark database were scanned during the data collection. Searches were made in the mentioned databases using the "Covid-19 Pandemic Period, Distance Education Period, Distance Education in the Pandemic Period, etc." keywords. As a result of these scans, scientific research that constituted the research sample was reached. 32 postgraduate theses and 75 articles on distance education conducted during the pandemic period were reached. Most of the theses and articles examined within the scope of the research were published in 2021. The research findings demonstrated that quantitative methods were primarily adopted in postgraduate theses, and research data were often collected through scales. On the other hand, it was concluded that the most descriptive scanning design was adopted in the theses examined, and the experiences/perceptions/opinions about distance education during the epidemic period were studied intensively. The study's findings also revealed that the qualitative research method was adopted in most articles where the situation differed in terms of the method employed in the research articles. The interview form was used as the frequently used data collection tool. In the thesis and article research, it was seen that the sample groups studied the most were similar in terms of the sample groups that were less studied. In light of the findings, it is believed that the study's results will guide research on distance education during the Covid-19 pandemic.

**Anahtar sözcükler:** Covid-19, pandemi süreci, uzaktan eğitim, doküman incelemesi

**Keywords:** Covid-19, pandemic process, distance education, education, document review

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Avcı, F. (2023). Türkiye’de pandemi sürecinde uzaktan eğitimi konu alan bilimsel araştırmaların değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 401-430.

#### **Cite this article as:**

Avcı, F. (2023). Evaluation of scientific research on distance education during the pandemic in Türkiye. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 401-430

<sup>1</sup>IDEK-2021- Uluslararası Uzaktan Eğitim Kongresi’nde (19-20 Ekim 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir/Türkiye, fatma.epo@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7513-9870

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

This research aimed to examine the postgraduate theses and research articles made in the field of distance education carried out during the Covid-19 pandemic in Turkey. For this purpose, graduate theses and research articles completed in 2020-2021 were accessed and examined. During the sudden pandemic outbreak, there was a rapid transition to emergency distance education applications. However, the designs on distance education will be effective in terms of being prepared for emergencies encountered later. Distance education, carried out during this Covid-19 pandemic, which has affected all countries of the world, has been found worth examining by many researchers, and different studies have been carried out on this subject in this short time. This research aimed to examine the postgraduate theses and research articles made in the field of distance education carried out during the Covid-19 pandemic in Turkey. Within the framework of this primary purpose, answers to the following research questions are sought:

1. What is the general situation of postgraduate theses and research articles on distance education in our country during the Covid-19 pandemic?
2. What is the distribution of graduate theses and research articles on distance education in our country during the Covid-19 pandemic process by years?
3. What is the distribution of postgraduate theses on distance education in our country, according to universities, and research articles according to the journals in which they are published?
4. What is the distribution of postgraduate theses and research articles on distance education in our country during the Covid-19 pandemic by subject?
5. What is the distribution of postgraduate theses and research articles on distance education in our country during the Covid-19 pandemic, according to their methods?
6. What is the distribution of postgraduate theses and research articles on distance education in our country during the Covid-19 pandemic process, according to data collection tools?
7. What is the distribution of postgraduate theses and research articles on distance education in our country during the Covid-19 pandemic, according to sample groups?

There is an essential need to carry out research that will increase the quality of emergency distance education applications. Furthermore, by examining the studies on distance education carried out in the distance education process, this study will contribute to distance education and guide the researchers who plan research that deals with the process. For all these reasons, within the scope of this research, the theses reached regarding distance education in the context of Covid-19 were analyzed in detail in terms of the year they were published, the language of publication, the methods used, data collection tools, sample groups, and data analysis methods and the related results were tried to be presented.

### Method

In the research, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The YÖK National Thesis System and Dergipark database were scanned during the data collection process. In the databases, Covid-19, Covid-19 Pandemic Period, Distance Education Period, Distance Education in the Pandemic Process, etc." Scans were made using the words of the researcher, and as a result of these scans, scientific research that constituted the research sample was reached.

### Discussion and Conclusion

A significant part of the theses and articles examined according to the research findings were published in 2021. With the Covid-19 epidemic becoming a pandemic threatening the whole world, research began in 2020 and research continued in 2021 due to the unpredictability of the end of the epidemic and the prolongation of the vaccine development processes. In order to protect public health, countries' transition to distance education and continuing education in this way continued in the same way, and research on distance education increased over time during the epidemic process. It is seen that research on distance education has been carried out in 27 different universities and 19 different departments during the

pandemic process. In fact, two postgraduate theses on the subject were studied at Gazi, Bahçeşehir, Gaziantep, Fırat, and Kocaeli Universities. These have been studied more intensively in the field of education programs and teaching. It is seen that thesis studies are carried out in a wide variety of departments, which shows that the epidemic is multidimensional, covers many different variables, and is worthy of research in all aspects (social, human, economic) by being associated with the field of education. While it is seen that quantitative methods are primarily adopted in the postgraduate theses that constitute the research sample, it is understood that the descriptive scanning design is the most adopted among the research designs listed under the quantitative methods heading. However, the rate of theses using qualitative methods is also very close to quantitative studies. When we look at the topics covered in the theses, it is understood that experiences/perceptions/opinions about distance education were studied intensively during the epidemic. The most frequently used patterns among qualitative methods are phenomenology and case study patterns. In terms of the method adopted in research articles, it is seen that the situation differs in terms of the qualitative research method being adopted in most of the articles, and the method is not clearly stated in some studies. In the theses analyzed according to the research findings, the most frequently used data collection technique in the theses carried out with the quantitative method is data collection through scale. On the other hand, when the scale and the questionnaire are evaluated together, it is determined that this number increases. In theses where the qualitative method is adopted, the most frequently used data collection technique is the semi-structured interview technique. Semi-structured interview form is the most frequently used data collection method in research articles designed with the qualitative method. This finding is followed by document scanning. In the articles designed with the quantitative method, it is seen that the data are collected using the scale most frequently, and then the survey technique is used. In the thesis and article research, it is seen that the sample groups that are studied a lot and the sample groups that are less studied are similar.

## GİRİŞ

2019 yılında Çin’de ortaya çıkan Covid-19 virüsü kısa sürede tüm dünyaya yayılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandeminin ilan edilmesi sürecinden sonra ülkemizde ilk etapta 16 Mart 2020-30 Nisan 2020 tarihi aralığında okullar tatil edilmiş ardından da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 3 Televizyon kanalı aracılığıyla eğitim-öğretim sürecinin uzaktan olarak devam ettirilmesine karar verilmiştir (MEB, 2020). Pandemi nedeniyle, 12 Mart 2020 tarihinde yükseköğretim kademesinde de eğitime ara verilmiştir. 23 Mart 2020 tarihinden itibaren ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin açık ve uzaktan eğitim uygulamaları ile devam etmesine karar verilirken (YÖK, 2020), 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemleri de uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmüştür.

Ülkemizde peş peşe yaşanan deprem, sel, pandemi gibi ansızın ortaya çıkan gelişmeler sonucunda eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamada eğitim teknolojilerinin önemi ortaya çıkmıştır. Eğitim ve teknoloji entegrasyonunun sorunsuz bir şekilde sağlanması aniden gelişen sorunlara çözümler getirmeye, eğitim sistemlerinin güçlendirilmesine ve geleneksel eğitim anlayışına çözüm odaklı alternatif sistemlerin ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır. Uzaktan eğitim, en sade anlatımla öğrenenlerin birbirinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında mesafeli olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak sürdürüldüğü öğrenme sürecidir (Simonson, 2006). 1840 yılında İngiltere’de Isaac Pitman tarafından mektupla uzaktan eğitim şeklinde uygulamalarına başladığı tarihten bu yana alternatif bir sistem olarak kullanılan uzaktan eğitim, teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüzde eğitimciler ve öğrenciler tarafından desteklenen bir eğitim modeli haline gelmiştir (Kırık, 2014). Çeşitli dezavantajları nedeniyle uzaktan eğitimin etkili bir yöntem olup olmadığı ise bir tartışma konusu olarak süregelmiştir. Etkili bir uzaktan eğitim sürecinin gerçekleştirilebilmesinin temel şartı sürecin bir tasarım ve geliştirme modeline dayanıyor olması bu konuda uzun süreli hazırlık çalışmalarının yapılması ve öncelikle öğretici olarak görev alacak öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olmalarına dikkat edilmesi ardından da öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminin kullanımıyla ilgili bilgilendirilmeleri, süreçte oldukça önemlidir. Ancak Covid-19 pandemisinin başlamasıyla kurumlar kısa bir zaman diliminde uzaktan eğitim sürecini başlatmak durumunda kalmışlar ve gerekli hazırlıklar tam olarak gerçekleştirilememiştir. Pandemi süreci eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmadan devam ettirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla uzaktan eğitim uygulamaları konusunda yapılacak çalışmaların örgün eğitim uygulamaları

kadar önemli olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan Türkiye’de sık sık deprem, sel vb. felaketlerin olduğu göz önünde bulundurulursa özellikle acil uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili çalışmaların yapılması ve böylece bu tür kriz durumlarına hazırlıklı olunması yerinde bir davranış olacaktır.

Aniden gelişen pandemi sürecinde de hızlı bir şekilde acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmıştır. Ancak süreç içerisinde uzaktan eğitim konusunda yapılacak tasarımlar ile daha sonra karşılaşılan acil durumlara hazırlıklı olabilme açısından etkili olacaktır. Tüm dünya ülkelerini etkileyen bu Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim birçok araştırmacı için incelenmeye değer bulunmuş ve bu kısa zaman diliminde bu konuda farklı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada, Türkiye’de Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin incelenmesini amaçlanmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Ülkemizde Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin genel durumu nasıldır?
2. Ülkemizde Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Ülkemizde Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre, araştırma makalelerinin ise yayımlandıkları dergilere göre dağılımı nasıldır?
4. Ülkemizde Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin konulara göre dağılımı nasıldır?
5. Ülkemizde Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Ülkemizde Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
7. Ülkemizde Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin örneklem gruplarına göre dağılımı nasıldır?

Uygulanan acil uzaktan eğitim uygulamalarındaki kaliteyi artıracak araştırmaların yapılmasının süreçte önemli bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile ise uzaktan eğitim sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi ele alan araştırmaların incelenmesiyle hem uzaktan eğitim sürecine katkı sağlanacağı hem de süreci ele alan araştırmalar planlayan araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu araştırma kapsamında Covid-19 bağlamında uzaktan eğitim ile ilgili olarak ulaşılan tezlerin; yayımlandıkları yıl, yayın dili, kullanılan yöntemler, veri toplama araçları, örneklem grupları ve veri analizi yöntemleri bakımından detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve önemli bulguları tespit edilerek konu ile ilgili sonuçlar ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada veri toplama sürecinde YÖK Ulusal Tez Sistemi ve Dergipark veri tabanı taranmıştır. Veri tabanlarında Covid-19, Covid-19 pandemi Süreci, Uzaktan Eğitim Süreci, Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim vb.” anahtar kelimeler kullanılarak taramalar yapılmış ve bu taramalar sonucunda araştırmanın örneklemini oluşturan bilimsel araştırmalara ulaşılmıştır.

### Araştırmanın Örneklemi

Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Benimsenen örnekleme yönteminde ölçüt araştırmaların önceden tespit edilen anahtar kelimeleri içeriyor olmasıdır. Bu çalışmanın örneklemini 2020 yılı itibariyle Türkiye’de Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim konusunda yapılmış ve erişime açık olan lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama sürecinde ilk olarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi’nden “Covid-19, Covid-19 pandemi Süreci, Uzaktan Eğitim Süreci, Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim vb.” anahtar kelimeleri kullanılarak sorgulama yapılmış ve Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimi konu alan 32 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan lisansüstü tezlerin 31’i yüksek lisans tezin ve 1’i de doktora



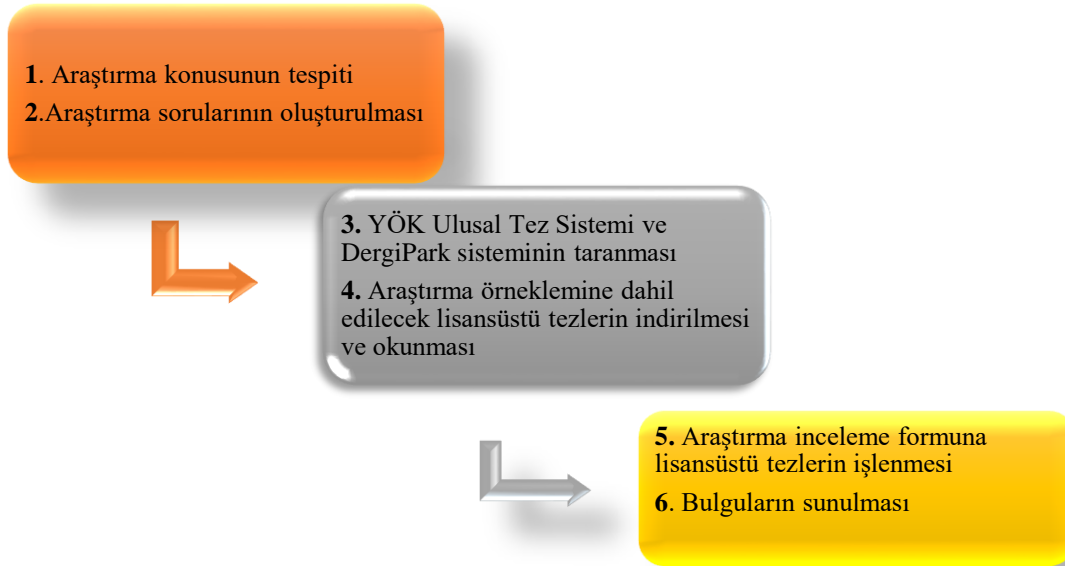
tezidir. Ardından Google Akademi ve DergiPark sistemi taranmıştır. Sözü edilen veri tabanlarında “Covid-19, Covid-19 pandemi Süreci, Uzaktan Eğitim Süreci” kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmış ve bu taramalar sonucunda araştırmanın örneklemini oluşturan toplamda 75 bilimsel makaleye ulaşılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan verilerin toplanma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen bir araştırma inceleme formu kullanılmıştır. Bu form tezin tamamlanma tarihi, yapıldığı üniversite, bilim dalı, konu alanı, yöntem, desen, veri toplama tekniği, veri toplama aracı, veri analiz teknikleri, örnekleme yöntemi ve örneklem türü kategorilerinden oluşmaktadır. Form oluşturulurken alandaki benzer literatür taraması araştırmalarından faydalanılmıştır.

### Veri Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri araştırmacı tarafından geliştirilen bir araştırma inceleme formu ile analiz edilmiştir. Kullanılan form aracılığı ile ulaşılan araştırma makaleleri örneklem grupları, kullanılan yöntemler ve veri toplama araçları gibi yönleriyle kategorize edilmiş ve sonuçlar tabloleştirilmiştir. Verilerin analizinde benimsenen aşamalar Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. Araştırmada veri analizi aşamaları

Şekil 1 de görüldüğü üzere araştırmada veri analizi süreci altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusunun tespit edilerek araştırma sorularının ortaya koyulmasının ardından araştırmanın örneklemini oluşturan lisansüstü tez ve akademik makalelere ulaşılabilmesi için Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde bulunan izinli tezlere tam metin (pdf formatında) ulaşılmış, benzer şekilde DergiPark sistemi de taranarak Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi ele alan araştırmalara erişilmiştir. Araştırmaların tamamı indirilerek bir dosya içerisine kaydedilmiş, olası bir karışıklığı önlemek için tezler T1, T2, T3... şeklinde kodlanmış, makaleler ise M1, M2, M3... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan araştırma inceleme formunun ilk sütununa öncelikle tezlerin kodları ardından da makalelerin kodları yerleştirilmiş, bu sıralamaya göre formda araştırmanın başlığı, yazarı, yayın türü, yayın yılı, yayınlandığı üniversite ve bilim dalı, yayınlandığı dergi, araştırma modeli, örneklem türü, veri toplama aracı gibi başlıklar altında analiz edilmiştir. Bu aşamadan sonra

forma yerleştirilen bilgiler araştırma soruları doğrultusunda ayrı ayrı tablolara dönüştürülerek araştırmanın bulgular bölümünde sunuma hazır hale getirilmiştir.

İncelenen araştırmalar araştırma inceleme formuna işlenirken forma işlenmesi gereken bilgilerin bulunamadığı durumlarda ‘belirtilmemiş’ ifadesi kullanılmıştır. Konulara göre dağılımı sunulurken ise ilgili araştırmanın başlığı, sıralanan anahtar kelimeleri ve ortaya koyulan araştırma amaçları birlikte değerlendirilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Doküman incelemesi gerçekleştirilerek yürütülen araştırmalarda süreci yönlendiren birbiriyle ilişkili temel iki ilke tarafsızlık ve güvenilirliktir (Kıral, 2020). Araştırmada bu iki ilke göz önünde bulundurulmuş ve araştırma süreci bu ilkeler uyarında yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle ortaya koyulan araştırma amacı doğrultusunda dâhil edilecek araştırmalara yönelik başlıca kriterler belirlenmiş ve temel analiz alanlarına karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından araştırma amacı ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak oluşturulan araştırma inceleme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan araştırma inceleme formu benzer araştırmalar yapmış olan alan uzmanlarıyla mail yoluyla paylaşılmış ve görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen olumlu geri dönüşler üzerine araştırma inceleme formunun kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmada ortaya çıkabilecek karışıklıklara karşı her bir araştırma kodlanmış incelemeler araştırma türüne göre (lisansüstü tez ve araştırma makalesi) incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan doküman incelemesinde gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (ayrıntılı inceleme) ve yorumlamayı içeren aşamalı bir süreç benimsenmiştir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu sürecin sonucunda araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular tablolar halinde açık ve net bir şekilde sunulurken yer yer açıklamalar da yapılmıştır. Son olarak sonuç bölümünde de ulaşılan bulgular değerlendirilmiş ve genel bir bakış yansıtılmıştır.

## BULGULAR

Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim sürecini konu alan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin incelendiği bu araştırmada ulaşılan bulgular araştırma soruları kapsamında sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunun bir bölümünü oluşturan lisansüstü tezlere ilişkin yazar, tezin yayımlandığı yıl, tezin türü, tezin konusu, tezin araştırma modeli, örneklem grubu ve veri toplama aracına ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Araştırmada her tez için “T1, T2, T3...” şeklinde kodlar belirlenmiştir ve aşağıdaki tabloda belirlene bu kodlar görülmektedir. Böylelikle lisansüstü tezlerin genel durumunun daha açık ve anlaşılır bir biçimde sunulması hedeflenmiştir.

Tablo 1.

### *İncelenen lisansüstü tezlere ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar	Yıl	Tez Türü	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
T1	Akgül, G.	2021	Y.L.	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b1</sup> 15 Ortaokul Öğrencileri <sup>b2</sup> 15 Veliler <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T2	Akın, A.	2021	Y.L.	Covid-19 salgınına takiben özel amaçlı İngilizce dersini acil uzaktan eğitim ile sunan öğretim	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b8</sup> Öğretim elemanı

Tablo 1.

*(Devam) İncelenen lisansüstü tezlere ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar	Yıl	Tez Türü	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
				elemanlarının dersleri eş zamanlı ve eş zamansız olarak sunmaya dair deneyimleri ve algıları	<sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T3	Aldemir, B.	2020	Y.L.	Uzaktan eğitimde keman eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri (Gazi Üniversitesi örneği)	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b1</sup> Keman Eğitimcileri <sup>b2</sup> Lisans Öğrencileri <sup>c</sup> Anket
T4	Arabacı, S.	2020	Y.L.	Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b1</sup> 201 Öğretmen <sup>b2</sup> 624 Öğrenci <sup>c1</sup> Uzaktan eğitim algı ölçeği <sup>c2</sup> Uzaktan eğitim tutum ölçeği
T5	Arslan, H.H.	2021	Y.L.	Pandemi sürecinde uzaktan ve yüz yüze okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması	<sup>a</sup> Karma model <sup>b1</sup> 42 Öğrenci <sup>b2</sup> 10 Öğretmen <sup>b3</sup> 10 Veli <sup>c</sup> Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği
T6	Aydın, F.	2021	Y.L.	COVID-19 pandemi sürecinde müzik derslerinin işlenişine yönelik müzik öğretmenlerinin görüşleri: Odak grup görüşmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 42 Müzik öğretmeni <sup>c</sup> Odak grup görüşmeleri
T7	Bakan, P.	2021	Y.L.	Özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin Covid-19 pandemi deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 11 Anne <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T8	Berksoy, İ.	2021	Y.L.	Zorunlu sosyal izolasyon sürecindeki uzaktan eğitim eğilimleri	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> 483 Öğretmen <sup>c1</sup> Anket <sup>c2</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T9	Beşaltı, M.	2021	Y.L.	Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokları	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 22 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T10	Bulut, İ.	2021	Y.L.	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 202 Sosyal bilgiler öğretmeni <sup>c</sup> Uzaktan eğitim ölçeği
T11	Çok, C.	2021	Y.L.	Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> 375 Ebeveyn <sup>c</sup> Uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algı ölçeği
T12	Deli, S.	2021	Y.L.	Fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinin ve pandemi sonrası sürece ilişkin önerilerinin belirlenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 16 Fen bilimleri öğretmeni <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Tablo 1.

*(Devam) İncelenen lisansüstü tezlere ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar	Yıl	Tez Türü	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
T13	Demir, T.	2021	Y. L.	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 1244 Öğretmen <sup>b</sup> 2970 Öğrenci <sup>c</sup> Kişisel Bilgi Formu <sup>c</sup> 2Uzaktan eğitim tutum ölçeği
T14	Deniz, S.	2021	Y. L.	Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 866 Öğretmen <sup>c</sup> Uzaktan eğitim tutum ölçeği
T15	Ergenekon, B.	2021	Y. L.	Covid-19 salgını sürecinde beden eğitimi ve spor bölümleri öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 755 Lisans öğrencisi <sup>c</sup> Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği
T16	Erman, E.	2021	DR.	Uzaktan eğitim kapsamında hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin tarih öğretmenleri ve ortaöğretim öğrencileri açısından değerlendirilmesi: EBA örneği	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> 1297 öğretmen <sup>b</sup> 2426 Öğrenci <sup>c</sup> 1Öğretmenler için EBA değerlendirme ölçeği <sup>c</sup> 2Öğrenciler için EBA değerlendirme ölçeği <sup>c</sup> 3Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T17	Güngördü, N.	2021	Y.L.	Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin genel öz yeterlilikleri ile uzaktan eğitimde kodlama etkinliklerindeki öz yeterlilik algılarının incelenmesi	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 58 Öğretmen <sup>c</sup> 1Öz yeterlilik algısı ölçeği <sup>c</sup> 2Genel öz yeterlilik ölçeği
T18	Güzen, M.	2021	Y.L.	Covid-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkların incelenmesi	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 496 Ebeveyn <sup>c</sup> 1Okul öncesi dönem çocukları bağımlılık eğilimi ölçeği <sup>c</sup> 2Dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeği <sup>c</sup> 3kişisel bilgi formu
T19	Kaptanoğlu, B.	2021	Y.L.	Covid-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitimi kolaylaştırmak: zorluklar ve fırsatlar	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> 470 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T20	Karadayı Evyapan J.	2021	Y.L.	Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk yıllar programı (PYP) matematik dersi örneği	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> 22 Öğrenci <sup>c</sup> 1Yarı yapılandırılmış görüşme formu <sup>c</sup> 2Akademik başarı testi
T21	Karadayı, M.	2021	Y.L.	Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarında covid-19 kaygısının, korkusunun ve demografik değişkenlerin rolü	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 400 Üniversite Öğrencisi <sup>c</sup> 1Koronavirüs anksiyete ölçeği <sup>c</sup> 2Koronavirüs (Covid-19) korku ölçeği <sup>c</sup> 3Kişisel bilgi formu

Tablo 1.

*(Devam) İncelenen lisansüstü tezlere ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar	Yıl	Tez Türü	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
T22	Karafazlı, H.	2021	Y.L.	Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim modellerine yönelik üniversitede görev yapan yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 131 Yönetici <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T23	Koca, F.	2021	Y.L.	Pandemi sürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları: Osmaniye ili örneği	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 345 Öğretmen <sup>c</sup> Anket
T24	Orhan, B.	2020	Y.L.	Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımaları	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 16 Öğrenci <sup>b</sup> 26 Türkçe öğretmeni <sup>b</sup> 34 Veli <sup>c</sup> 1 Odak grup görüşmeleri <sup>c</sup> 2 Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T25	Shaikh, G.	2021	Y.L.	Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> 228 İngilizce Öğretmeni <sup>c</sup> 1 Uzaktan eğitim tutum ölçeği <sup>c</sup> 2 Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T26	Şahin, H.İ	2021	Y.L.	Öğretmenlerin uzaktan eğitimde çok modlu öğretime yönelik inançları, tutumları, tercihleri ve mevcut uygulamaları Karşılaştırmalı bir araştırma	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> 150 Öğretmen <sup>c</sup> Çok modlu öğretim ölçeği
T27	Şengül, S.	2021	Y.L.	6. sınıf öğrencilerinin, veli ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde aile katılımına yönelik görüşleri: Çoklu durum çalışması örneği	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 15 Öğretmen <sup>b</sup> 210 Öğrenci ve velileri <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
T28	Türker, M.	2021	Y.L.	Uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programlarının ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 20 Öğrenci <sup>c</sup> Sınav Kaygı Envanteri
T29	Yalçın, V.	2021	Y.L.	Pandemi döneminde fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ve web pedagojik içerik bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 162 Fen bilimleri öğretmeni <sup>c</sup> 1 Uzaktan eğitime yönelik tutum (UEYT) ölçeği <sup>c</sup> 2 Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı (TEÖYA) ölçeği <sup>c</sup> 3 Web pedagojik içerik bilgisi (WPİB) ölçeği
T30	Yenerer, T.	2021	Y.L.	Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 448 Sınıf Öğretmeni <sup>c</sup> Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ölçeği
T31	Yumbul, E.	2021	Y.L.	Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 404 Lise öğretmeni <sup>c</sup> Uzaktan eğitim tutum ölçeği

Tablo 1.

*(Devam) İncelenen lisansüstü tezlere ilişkin bilgiler*

T32	Yürek, E.	2021	Y.L.	Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b1</sup> 8 Akademisyen <sup>b2</sup> 8 Okul öncesi öğretmeni <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
-----	-----------	------	------	---	---

Aşağıda sunulan Tablo 2’de ise DergiPark sistemi üzerinden ulaşılarak incelenen araştırma makalelerine verilen kod, yazar bilgileri, yayın yılı, araştırma başlığı gibi bilgilerin yanı sıra hangi araştırmalarda hangi araştırma modeli ve bağlantılı olarak veri toplama aracı kullanıldığı, örneklem grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma kapsamında incelenen her makale için M1, M2, M3... gibi kod isimler kullanılmıştır. Tablo 2’de araştırma makalelerinin genel özellikleri sunulmuştur.

Tablo 2.

*İncelenen araştırma makalelerine ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar/Yazarlar	Yıl	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
M1	Akgül, G. ve Oran, M.	2020	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b1</sup> 15 Öğretmen, <sup>b2</sup> 15 öğrenci <sup>b3</sup> 15 veli <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M2	Akkaş Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ.	2020	Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 20 Veli <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M3	Akmeşe Piştav, P., ve Kayhan, N.	2021	Koronavirüs (Covid-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 9 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M4	Aksoy, D. A. , Bozkurt, A. ve Kurşun, E.	2021	Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 82 Öğrenci <sup>c</sup> Çevrimiçi form
M5	Akyol, C.	2020	Turizm ön lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 17Öğrenci <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M6	Alanoğlu, M., ve Doğan, B.	2021	Öğretmen gözünden Covid-19 süreci: Öğrencilerin bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin bir durum çalışması	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 18 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M7	Avcı, F., ve Akdeniz, E.C.	2021	Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 57 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı Yapılandırılmış online görüşme formu

Tablo 2.

*(Devam) İncelenen araştırma makalelerine ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar/Yazarlar	Yıl	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
M8	Aydın, M., Atabay, M. ve Aydın, M.	2021	Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğreticilerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b1</sup> 332 Öğretmen <sup>b2</sup> 332 öğretim elemanı <sup>c</sup> Anket formu
M9	Başaran, M., Doğan, E., Karaloğlu, E., ve Şahin, E.	2020	Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b1</sup> 80 Öğretmen <sup>b2</sup> 80 öğrenci <sup>b3</sup> 80 veli <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M10	Bayındır, N.	2021	İlkokul öğrencilerinin ev içi rollerine ilişkin beklentiler	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 18 Öğretmen adayı <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M11	Baz, B.	2021	Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme	<sup>a</sup> Nitel model <sup>c</sup> Doküman incelemesi
M12	Boyraz, H., Güçlü, M. ve İnan, S.	2021	Uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 35 Öğrenci <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M13	Bozkurt, A.	2020	Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması	<sup>a</sup> Nitel model <sup>c</sup> Doküman tarama çalışması
M14	Bozkurt, A.	2020	Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 77 Öğrenci <sup>c</sup> Metaforik algı formu
M15	Buluk, B., ve Eşitti, B.	2020	Koronavirüs (covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 214 Öğrenci <sup>c</sup> Anket formu
M16	Can, E. ve Günbayı, İ.	2021	Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b1</sup> 8 Okul yöneticisi <sup>b2</sup> 32 öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M17	Cömert, İ. ve Şahin Çakır, Ç.	2021	Covid-19 ile ilgili öğretmen algılarını belirlemeye yönelik bir olgu bilim çalışması	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 35 Öğretmen <sup>c1</sup> Metaforik algı formu <sup>c2</sup> Çizim tekniği <sup>c3</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M18	Çiftçi, B. ve Aydın, A.	2020	Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 398 Öğretmen <sup>c</sup> Anket formu
M19	Çobanoğlu Ateş, A. ve Çobanoğlu, I.	2021	Do turkish student teachers feel ready for online learning in post-covid times? A study of online learning readiness	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 270 Öğretmen adayı <sup>c</sup> Ölçek

Tablo 2.

*(Devam) İncelenen araştırma makalelerine ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar/Yazarlar	Yıl	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
M20	Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E. ve Keskin, M. G.	2021	Covid-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 1104 Öğrenci <sup>c</sup> Kişisel bilgi formu <sup>c</sup> <sup>2</sup> Algılanan öz düzenleme ölçeği
M21	Demir, F. ve Özdaş, F.	2020	Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 44 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M22	Dikmen, S. ve Bahçeci, F.	2020	Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği	<sup>a</sup> Nitel model <sup>c</sup> Doküman İnceleme
M23	Duman, S.N.	2020	Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 28 Öğretmen adayı <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M24	Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S.	2020	COVID-19 Pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 33 Üniversite <sup>c</sup> Çevrimiçi anket formu
M25	Erdem, S. ve Görgülü Arı, A.	2021	Çevrim içi eğitimde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin araştırılması	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 80 öğrenci <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M26	Ergüç Şahan, B. ve Parlar, H.	2021	Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 16 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M27	Eşici, H., Ayaz, A., Yetim, D., Yastı, S.Ç., ve Bedir, N.	2021	Covid-19 döneminde öğretmenler: psikolojik etkiler, uygulamalar ve kariyer ihtiyaçları	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Öğretmenler <sup>c</sup> <sup>1</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu <sup>c</sup> <sup>2</sup> çevrimiçi anket formu
M28	Genç, S. Z. , Engin, G. ve Yardım, T.	2020	Pandemi (covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 140 Lisansüstü öğrenci <sup>c</sup> <sup>1</sup> Öğrenci günlükleri, <sup>c</sup> <sup>2</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M29	Gökçe, N., Erdoğan, B. M., Kızıl Yatmaz, A., Avaroğlu, N. ve Çok, Y.	2021	Okul öncesi dönem çocuklarının covid-19 salgın süreci ve etkilerine ilişkin görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Öğrenciler <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M30	Günbaş, N. ve Gözüküçük, M.	2020	Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimle ilgili ilkökul öğrenci velilerinin görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Veliler <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M31	İçen, M.	2021	Covid-19 pandemi sürecinde eğitim üzerine öneriler	<sup>a</sup> Nitel model <sup>c</sup> Doküman incelemesi
M32	İlic, U.	2020	Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde eski-yeni bir bölüm: BÖTE	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Öğretim elemanları <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu



Tablo 2.

*(Devam) İncelenen araştırma makalelerine ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar/Yazarlar	Yıl	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
M33	Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., ve Özcan, M.	2021	Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> Öğretmenler <sup>c</sup> Uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği
M34	Karadağ, E. ve Yücel, C.	2020	Yeni Tip Koronavirüs Pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 17939 Üniversite öğrencisi <sup>c</sup> Uzaktan eğitim memnuniyet ölçeği
M35	Karakavuz, H. ve Kayhan, S.	2021	Toplumsal yeteneğin öğrencilerin uzaktan eğitim algıları üzerindeki etkisinde akademik kontrol odağının aracılık rolü	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 530 Öğrenci <sup>c</sup> Çevrimiçi anket
M36	Kaya, M.T.	2021	Social sciences teachers' views about distant education in the covid 19 process	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 21 Sosyal bilgiler öğretmeni <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M37	Kaynar H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., Şentürk Barışık, C.	2020	Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> 565 Ortaokul öğrencisi <sup>c</sup> Ortaokul Öğrencileri Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği
M38	Kırmızı, F.S. ve Altuğ, A.	2021	Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde EBA kullanımına ilişkin görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 20 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M39	Kırmızıgül, H.G.	2021	Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci	Belirtilmemiş
M40	Kızılkaya Namlı, A. ve Yücekaya, M.A.	2021	Pandemi sürecinde beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyonu ve iş doyumu	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 16 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M41	Kocaman, F. ve Ersoy, A.F.	2021	Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumları: Nitel bir çalışma	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 14 Öğrenci <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M42	Korkmaz, E.	2021	Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ve Google Classroom: İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tutum ve görüşleri	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> Öğretmen adayları <sup>c1</sup> Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği <sup>c2</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M43	Korucuk, B.	2020	Sınıf öğretmenleri gözüyle uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin derecelendirilmesi yönelik bir çalışma: Giresun ili örneği	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> Öğretmenler <sup>c</sup> Analitik Hiyerarşi Proses (AHP) Yöntemi
M44	Kurt, K., Kandemir, M. A., ve Çelik, Y.	2021	Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 35 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M45	Kuş, Z. Mert, H. ve Boyraz, Z.	2021	Covid-19 salgını süresince eğitimde fırsat eşit(siz)liği: Kırsal	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 7 öğretmen

Tablo 2.

*(Devam) İncelenen araştırma makalelerine ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar/Yazarlar	Yıl	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
			kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri	<sup>b</sup> 27 veli <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M46	Metin, M., Gürbey, S. ve Çevik, A.	2020	Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 390 Öğretmenler <sup>c</sup> Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği
M47	Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A.	2020	Koronavirüs hastalığı (covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 390 Öğretmen <sup>c</sup> Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği
M48	Mollaoglu, S.	2021	Bir üniversitede resim-iş eğitimi alan öğrencilerin covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan öğretime ilişkin görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 92 Öğrenciler <sup>c1</sup> Kişisel Bilgi Formu <sup>c2</sup> Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği
M49	Okatan, Ö. ve Tagay, Ö.	2021	İlkokul velilerinin görüşlerine göre covid-19 pandemisi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 177 Veliler <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M50	Özdemir Baki, G. ve Çelik, E.	2021	Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Öğretmenler <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M51	Özdoğru, M.	2021	Covid-19 sürecinde değişen veli rolleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 20 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M52	Özdoğru, M.	2021	Covid-19 sürecinde özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitiminde öğretmenlerin teknoloji kullanımı	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 14 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M53	Öztürk, D. ve Koca, A. H.	2021	Ortaokul öğrencilerinin laboratuvar ve uzaktan eğitim kavramlarına yönelik metaforik algıları	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 152 Öğrenci <sup>c</sup> Metaforik Algı Formu
M54	Saltürk, A. ve Güngör, C.	2020	Üniversite öğrencilerinin gözünden covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş deneyimi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 325 Öğrenci <sup>c</sup> Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği
M55	Samawi, F.	2021	Educational crisis management requirements and its relation to using distance learning approach: A cross-sectional survey secondary stage schools in al-balqa'a governorate during covid-19 outbreak from the perspectives of teachers	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Öğretmenler <sup>c</sup> Ölçek
M56	Sarier, Y. ve Uysal, Ş.	2021	Öğretmen adaylarının covid-19 pandemi sürecindeki “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algıları	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 140 Öğretmen adayları <sup>c</sup> Metaforik algı formu

Tablo 2.

*(Devam) İncelenen araştırma makalelerine ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar/Yazarlar	Yıl	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
M57	Sarışık, S., Sarışık, S. ve Tuğra, F.	2021	Pandemi sürecinde ortaokullarda canlı ders uygulamasının kullanımının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 350 Öğretmenler <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M58	Sarıtaş, E. ve Barutçu, S.	2020	Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 283 Öğrenciler <sup>c</sup> Anket
M59	Savaş, G.	2021	Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgın dönemindeki uzaktan eğitim deneyimine yönelik algıları	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 3861 Öğrenci <sup>c</sup> Çevrimiçi anket
M60	Saygı, H.	2021	Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 40 Öğretmen <sup>c</sup> Anket
M61	Sengül Akar, S. ve Kurtoglu Erden, M.	2021	Distance education experiences of secondary school math teachers during the pandemic: A narrative study	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Öğretmenler <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M62	Sezgin, S., ve Fırat, M.	2020	Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>c</sup> Doküman İncelemesi
M63	Sirem, Ö., ve Baş, Ö.	2020	Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> <sup>1</sup> 6 İlkokul öğrencisi <sup>b</sup> <sup>2</sup> 6 veli <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M64	Sirer, E.	2020	Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde pandemi döneminin etkisi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>c</sup> Doküman inceleme
M65	Skehill, S.	2021	Doğa anaokulundaki profesyonellerin covid-19'a yönelik yansıtıcı pedagojik rolleri: bir eylem araştırması	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Öğretmenler <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M66	Tarlakazan, E. ve Tarlakazan, B.E.	2021	Covid-19 pandemi sürecinin öğrenci davranışları üzerine etkisi	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> Öğrenciler <sup>c</sup> Çevrimiçi anket
M67	Taş, H.	2021	Covid-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin paydaş görüşleri bağlamında değerlendirilmesi	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> <sup>1</sup> 30 Öğretmen <sup>b</sup> <sup>2</sup> 26 Öğrenci <sup>b</sup> <sup>3</sup> 26 Veli <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M68	Topalak, Ş.	2021	Müzik öğretmenlerinin bakış açısından pandemi döneminde online eğitim	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 12 Öğretmen <sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M69	Töral, D.A.	2021	Covid-19 pandemi sürecinde 4-13 yaş grubu öğrencilerine yönelik uzaktan çalgı öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 42 Öğretmen <sup>c</sup> Anket
M70	Tuzcuoğlu, N., Aydın, D., Balaban, S.	2021	Pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 32 Veli

Tablo 2.

*(Devam) İncelenen araştırma makalelerine ilişkin bilgiler*

Araştırma Kodu	Yazar/Yazarlar	Yıl	Araştırma Başlığı	<sup>a</sup> Araştırma Modeli <sup>b</sup> Örneklem Grubu <sup>c</sup> Veri Toplama Aracı
			psikososyal açıdan etkilenme durumunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi	<sup>c</sup> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M71	Van, D.T.H. ve Thi, H.H.Q.	2021	Student barriers to prospects of online learning in Vietnam in the context of covid-19 pandemic	<sup>a</sup> Karma model <sup>b</sup> 1165 Öğrenci <sup>c</sup> Ölçek
M72	Yavuz, B., ve Toprakçı, E.	2021	The Opinions Shared in Internet Forums About Schools' Distance Education Due to Covid-19 Pandemic	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Netnografi <sup>c</sup> İçerik analizi
M73	Yıldız, E.P., Çengel, M. ve Alkan, A.	2021	Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği	<sup>a</sup> Nicel model <sup>b</sup> 321 Üniversite Öğrencisi <sup>c</sup> Ölçek
M74	Yolcu, H.H.	2020	Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> Öğretmen adayları <sup>c</sup> Çevrimiçi anket
M75	Yüksek Usta, S. ve Gökcan, H.N.	2020	Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19	<sup>a</sup> Nitel model <sup>b</sup> 11 Çocuk <sup>b</sup> 11 Anne <sup>c</sup> 1 Resim çizme <sup>c</sup> 2 Yarı yapılandırılmış görüşme

Tablo 1 ve Tablo 2 de araştırmacı tarafından oluşturulan araştırma inceleme formunda yer alan kategoriler altında incelen tezlerine ve araştırma makalelerinin genel özellikleri sunulmuştur. Araştırmanın ikinci araştırma sorusu ile bağlantılı olarak lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin yıllara göre dağılımı da Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*İncelenen lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin yayınlandıkları yıllara göre dağılımı*

Araştırma Türü	Yıl	Frekans	Yüzde
Lisansüstü Tezler	2020	1	3,13
	2021	31	96,87
Toplam		32	100,00
Araştırma Makaleleri	2020	27	36,00
	2021	48	64,00
Toplam		75	100,00

İncelenen lisansüstü tezlerin oldukça büyük kısmının (%96,87) 2021 yılında tamamlandığı, araştırma makalelerinin de çoğunluğunun 2021 yılında tamamlandığı görülmektedir. Tezlerin 3'ü 2020 yılında tamamlanmış olup, 29'u 2021 yılında tamamlanmıştır. Bu durum 2020 yılında salgın sürecinin bir araştırma planlanması için henüz yeni bir süreç olmasıyla ilişkilendirilmektedir. 2021 yılında ise durum farklılaşmıştır. Lisansüstü tezlerden sadece bir tanesi doktora tezidir. Araştırma kapsamında incelenen diğer 31 tez, yüksek lisans tezidir. İncelenen araştırma makalelerinin de önemli bir kısmının 2021 yılında (%48) tamamlandığı görülmektedir.

Araştırmada üçüncü araştırma sorusu ile lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre, araştırma makalelerinin ise yayınlandıkları bilimsel dergilere göre dağılımı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Tablo 4'de ilk olarak araştırma kapsamında analiz edilen lisansüstü tezlerin tamamlandıkları üniversitelere göre dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 4.

*İncelenen lisansüstü tezlerin tamamlandıkları üniversitelere göre dağılımı*

Araştırma Kodu	Üniversite adı	Frekans	Yüzde
T3, T29	Gazi Üniversitesi	2	6,25
T2, T20	Bahçeşehir Üniversitesi	2	6,25
T9, T14	Gaziantep Üniversitesi	2	6,25
T24, T28	Fırat Üniversitesi	2	6,25
T26, T27	Kocaeli Üniversitesi	2	6,25
T1	Uşak Üniversitesi	1	3,125
T4	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	3,125
T5	İnönü Üniversitesi	1	3,125
T6	Atatürk Üniversitesi	1	3,125
T7	Marmara Üniversitesi	1	3,125
T8	Yıldız Teknik Üniversitesi	1	3,125
T10	İnönü Üniversitesi	1	3,125
T11	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	3,125
T12	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	3,125
T13	Sakarya Üniversitesi	1	3,125
T15	Muş Alparslan Üniversitesi	1	3,125
T16	Gazi Üniversitesi	1	3,125
T17	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	3,125
T18	Pamukkale Üniversitesi	1	3,125
T19	İstanbul Bilgi Üniversitesi	1	3,125
T21	Ufuk Üniversitesi	1	3,125
T22	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	3,125
T23	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	1	3,125
T25	Mardin Artuklu Üniversitesi	1	3,125
T30	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	3,125
T31	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	3,125
T32	Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi	1	3,125
Toplam		32	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, Gazi, Bahçeşehir, Gaziantep, Fırat, Kocaeli Üniversitelerinde konu ile ilgili lisansüstü tezler 2’şer tez çalışılırken; geri kalan 22 üniversitede 1’er kez çalışılmıştır toplamda 27 üniversitede Covid 19 sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan tez araştırmalarının yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın üçüncü sorusu ile bağlantılı olarak lisansüstü tezlerin yürütüldüğü bilim dallarına göre dağılımı da Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

*İncelenen lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımı*

Araştırma Kodu	Bilim dalı	Frekans	Yüzde
T9, T13, T14, T27, T28, T30, T31	Eğitim Programları ve Öğretim	7	21,8
T5, T18, T32	Okul Öncesi Eğitimi	3	9,3
T1, T10	Sosyal Bilgiler Eğitimi	2	6,25
T4, T29	Fen Bilgisi Eğitimi	2	6,25
T8, T11	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	2	6,25
T16, T24	Türkçe ve Sosyal Bilimler	2	6,25
T22, T25	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Denetimi ve Planlaması	2	6,25
T2	İngiliz Dili Eğitimi	1	3,125
T3	Güzel Sanatlar	1	3,125
T6	Müzik Eğitimi	1	3,125
T7	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	1	3,125
T12	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	1	3,125
T15	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	1	3,125

Tablo 5.

*(Devam) İncelenen lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımı*

Araştırma Kodu	Bilim dalı	Frekans	Yüzde
T17	Bilgisayar Ortamında Sanat ve Tasarım	1	3,125
T26	Yabancı Diller Eğitimi	1	3,125
T19	Medya ve İletişim Sistemleri	1	3,125
T23	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1	3,125
T20	Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme	1	3,125
T21	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	1	3,125
Toplam		32	100.0

Araştırmada incelenen tezlerin 19 farklı alanda gerçekleştirildiği, en fazla tezin eğitim programları ve öğretim (7 Lisansüstü Tez) anabilim dalı, ardından okul öncesi eğitim anabilim dalında (3 Lisansüstü Tez) gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Aşağıda sunulan Tablo 6'da ise incelenen araştırma makalelerinin yayınlandıkları bilimsel dergilere göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 6.

*İncelenen araştırma makalelerinin yayınlandıkları bilimsel dergilere göre dağılımı*

Araştırma Kodu	Dergiler	Frekans	Yüzde
M8, M10, M13, M60, M62, M74	Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi	6	8,00
M22, M19, M27, M55, M61, M63, M71	Turkish Online Journal Of Distance Education	7	9,33
M26, M40, M64, M73	Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	4	5,33
M28, M42, M48	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	3	4,00
M9, M17	Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi	2	2,66
M32, M50	Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi	2	2,66
M6, M20	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2,66
M1, M29	Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi	2	2,66
M41, M51	International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)	2	2,66
M49, M68	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2,66
M21, M23	Milli Eğitim Dergisi	2	2,66
M30, M65	Sakarya University Journal Of Education	2	2,66
M25, M31	Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi	2	2,66
M14, M57	Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi	2	2,66
M34, M59	Yükseköğretim Dergisi	2	2,66
M54	Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,33
M3	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,33
M53	Anadolu Öğretmen Dergisi	1	1,33
M4	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,33
M16	Asya Studies	1	1,33
M39	Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi	1	1,33
M69	Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1,33
M36	Education Quarterly Reviews	1	1,33
M67	Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi	1	1,33
M38	Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi	1	1,33
M45	Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	1	1,33
M52	Eğitim ve Teknoloji	1	1,33
M66	Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi	1	1,33
M12	Erciyes Akademi	1	1,33
M33	Humanistic Perspective	1	1,33
M43	Instructional Technology and Lifelong Learning	1	1,33
M35	İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi	1	1,33
M58	İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi	1	1,33

Tablo 6.

*(Devam) İncelenen araştırma makalelerinin yayınlandıkları bilimsel dergilere göre dağılımı*

Araştırma Kodu	Dergiler	Frekans	Yüzde
M15	Journal of Awareness	1	1,33
M75	Journal Of Social Sciences and Education Research	1	1,33
M72	Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1,33
M47	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi	1	1,33
M46	MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1,33
M24	Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi	1	1,33
M31	Sosyal Bilimler ve Eğitim	1	1,33
M5	Studies in Educational Research and Development	1	1,33
M11	Temel Eğitim	1	1,33
M70	Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	1,33
M37	Turkish Studies	1	1,33
M18	Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi	1	1,33
M44	Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi	1	1,33
M56	Uluslararası Sosyal Bilimler ve Akademi Dergisi	1	1,33
M2	Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,33
M7	Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi	1	1,33
Toplam		75	100,00

Araştırmada cevabı aranan bir diğer araştırma sorusu ise lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin konularına göre nasıl bir dağılım gösterdiği. Bu bağlamda Tablo 7’de araştırma kodlarıyla birlikte tezlerin ve makalelerin başlıkları ve anahtar kelimelerinden yola çıkarak yapılan analiz çalışması sonucunda konularına göre bir dağılım sunulmaktadır.

Tablo 7.

*Lisansüstü tezlerin ve makalelerin konularına göre dağılımı*

Araştırma Türü	Araştırma Kodu	Konu	Frekans	Yüzde
Lisansüstü Tezler	T1, T2, T3, T6, T7, T10, T16, T21, T22, T25, T27, T30, T32	Uzaktan eğitime ilişkin deneyimler/ algılar/görüşler	13	40,62
	T4, T13, T14, T15, T23, T26, T31	Uzaktan eğitime ilişkin tutumlar/	7	21,87
	T8, T9, T11, T12, T19	Karşılaşılan fırsatlar/sorunlar/Öneriler	5	15,62
	T17, T29	Uzaktan eğitim etkinliklerinde özyeterlik algısının incelenmesi	2	6,25
	T24, T28	Uzaktan eğitimin motivasyon/sınav kaygısına etkisi	2	6,25
	T5	Uzaktan ve yüzyüze eğitimde sosyal becerilerin karşılaştırılması	1	3,12
	T18	Uzaktan eğitim sürecinde dijital oyun bağımlılığı	1	3,12
	T20	Uzaktan eğitime sürecine yönelik öğretim stratejileri	1	3,12
	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M14, M15, M16, M17, M18, M21, M23, M25, M27, M28, M29, M30, M33, M34, M35, M36, M37, M44, M45, M46, M48, M49, M50, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M59, M61, M63, M65, M67, M68, M69, M70, M74, M75	Uzaktan eğitime ilişkin deneyimler/ algılar/görüşler	46	61,33

Tablo 7.

(Devam) Lisansüstü tezlerin ve makalelerin konularına göre dağılımı

Araştırma Türü	Araştırma Kodu	Konu	Frekans	Yüzde
Lisansüstü Tezler	M9, M10, M11, M26, M31, M39, M43, M60, M62, M64, M71	Karşılaşılan fırsatlar/sorunlar/Öneriler	11	14,66
	M22, M24, M32	Uzaktan eğitime sürecine yönelik stratejiler	3	4,00
	M8, M19	Uzaktan eğitimde öğretmen yeterlikleri	2	2,66
	M42, M72	Uzaktan eğitime sürecine yönelik öğretim stratejileri	2	2,66
	M47, M73	Uzaktan eğitime ilişkin tutumlar	2	2,66
	M12, M20	Uzaktan eğitim sürecinde öz düzenleme becerileri	2	2,66
Araştırma Makaleleri	M13	Uzaktan eğitimi değerlendirilmesi	1	1,33
	M38	Uzaktan eğitim sürecinde EBA kullanımı	1	1,33
	M40	Uzaktan eğitim sürecinin öğretmen motivasyonuna etkisi	1	1,33
	M41	Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde stres ve kaygı	1	1,33
	M51	Uzaktan eğitim ve veliler	1	1,33
	M58	Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk	1	1,33
	M66	Uzaktan eğitimin öğrenci davranışlarına etkisi	1	1,33

İncelenen tezlerde çalışılan konular sekiz ayrı kategoride gruplandırılmıştır. Çalışılan konuların sıklığı incelendiğinde, en çok sayıda lisansüstü tezin örneklem/katılımcı grupların Covid 19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitime ilişkin deneyim, algı ve görüşlerini ortaya koyma üzerine olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumlar ve ardından uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan fırsatlar-sorunlar ve öneriler konularının da sıklıkla çalışıldığı anlaşılmaktadır. Araştırma makalelerinde çalışılan konular on dört ayrı kategoride gruplandırılmıştır. Araştırma makalelerinde de örneklem/katılımcı grupların Covid 19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitime ilişkin deneyim, algı ve görüşlerinin ortaya koyulmasını amaçlandığı görülmektedir.

Araştırmada beşinci araştırma sorusu ile tezlerin ve makalelerin kullanılan yöntemler açısından dağılımlarının nasıl olduğu da ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Tablo 8’de incelenen lisansüstü tezler ve araştırma makalelerinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 8.

İncelenen lisansüstü tezler ve araştırma makalelerinde kullanılan yöntemler

Araştırma Türü	Araştırma Modeli	Araştırma Kodu	Frekans	Yüzde
Lisansüstü Tezler	Nitel	T4, T10, T13, T14, T15, T17, T18, T21, T23, T28, T29, T30, T31	13	40,6
	Nitel	T1, T2, T3, T6, T7, T9, T12, T19, T22, T24, T27, T32	12	37,6
	Karma	T5, T8, T11, T16, T20, T25, T26	7	21,8
	Toplam		32	100,00
Araştırma Makaleleri	Nitel	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M16, M17, M21, M22, M23, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M36, M38, M40, M41, M44, M45, M49, M50, M51, M52, M53, M56, M57, M61, M62, M63, M64, M65, M67, M68, M69, M70, M72, M74, M75	51	68,00



Nicel	M8, M15, M18, M19, M20, M24, M33, M34, M35, M43, M46, M47, M48, M54, M55, M58, M59, M60, M66, M73	20	26,66
Karma	M37, M42, M71	3	4,00
Belirtilmemiş	M39	1	1,33
Toplam		75	100,00

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde en çok nicel yöntemlerin benimsendiği görülmektedir (%45.3). Nicel yöntemler başlığı altında sıralanan araştırma desenleri arasından da en çok betimsel tarama deseninin benimsendiği tespit edilmiştir. Nitel yöntemleri kullanan tezlerin oranı da nicel çalışmalara oldukça yakındır (%37,6). Nitel yöntemlerden en sık kullanılan desen ise olgubilim ve durum çalışması desendir. Tablo 8’de sunulduğu gibi karma yöntem kullanılan tezlerin oranı düşüktür (%21.8). Araştırma makalelerinin ise önemli bir kısmının (%68) nitel araştırma yönteminin benimsendiği, nicel ve karma araştırmalarının takip ettiği ve bir araştırmada ise araştırma yönteminin belirtilmediği anlaşılmaktadır. Altıncı araştırma sorusu ile cevabı aranan Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı konusunda yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9.

*İncelenen lisansüstü tezlerde ve araştırma makalelerinde kullanılan veri toplama araçları*

Araştırma Türü	Araştırma Modeli	Veri Toplama Araçları	Araştırma Kodu	Frekans	
Lisansüstü Tezler	Nitel	Yarı Yapılandırılmış görüşme	T1, T2, T7, T8, T9, T12, T16, T19, T22, T24, T25, T27, T32	13	
		Odak Grup Görüşmesi	T6, T24	2	
		Gözlem	T19, T26	2	
	Nicel	Ölçek Kullanımı	T4, T5, T10, T11, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T21, T25, T26, T29, T30, T31	16	
		Anket	T3, T8, T9, T23	4	
		Akademik Başarı Testi	T20	1	
		Envanter	T28	1	
	Araştırma Makaleleri	Nitel	Çizim	M75	2
			Açık Uçlu Sorular		4
		Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	M1, M2, M3, M5, M6, M7, ÖM9, M10, M12, M16, M17, M21, M23, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M32, M36, M38, M40, M41, M42, M44, M45, M49, M50, M51, M52, M57, M61, M63, M65, M67, M68, M70	38	
Doküman taraması		M11, M13, M22, M31, M62, M64	6		
Çevrimiçi anket formu		M4, M27, M74	3		
Öğrenci günlükleri		M28	1		
Netnografi		M72	1		
Metaforik algı formu		M14, M53, M56	3		

Tablo 9.

*(Devam) İncelenen lisansüstü tezlerde ve araştırma makalelerinde kullanılan veri toplama araçları*

Araştırma Türü	Araştırma Modeli	Veri Toplama Araçları	Araştırma Kodu	Frekans
Araştırma Makaleleri	Nicel	Ölçek	M19, M20, M33, M34, M37, M42, M46, M47, M48, M54, M55, M71, M73	13
		Anket	M8, M15, M18, M24, M35, M58, M59, M60, M66, M69,	10
		AHP yöntemi	M43	1
		Belirtilmemiş	M39	1

Araştırma kapsamında incelenen tezlerden nicel modele göre gerçekleştirilen tezlerde en sık kullanılan veri toplama tekniği ölçek yoluyla veri toplamadır (16 Lisansüstü Tez). Ölçek ve anket birlikte değerlendirildiğinde bu sayı 20'ye yükselmektedir. Nitel çalışmalarda ise en sık kullanılan veri toplama tekniği yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir (13 Lisansüstü Tez). İncelenen araştırma makalelerinden nitel modelde desenlenenlerde sıklıkla başvurulan veri toplama yolu yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu bulguyu doküman taraması takip etmektedir. Nicel yöntem ile desenlenen makalelerde ise en sık ölçek kullanılarak verilerin toplandığı ardından da anket tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmada son araştırma sorusu ile incelenen tezlerin ve makalelerin örneklem gruplarına göre dağılımları Tablo 10 ile sunulmaktadır.

Tablo 10.

*İncelenen lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin örneklem grupları*

Araştırma Türü	Araştırmanın Örneklemi/Katılımcıları	Araştırma Kodu	Frekans
Lisansüstü Tezler	Öğretmenler	T4, T5, T6, T8, T9, T10, T12, T13, T14, T16, T17, T19, T23, T24, T25, T26, T27, T29, T30, T31, T32	21
	Veliler	T1, T5, T7, T11, T18, T24, T27	7
	Ortaokul Öğrencileri	T1, T4, T24, T27	4
	Lise Öğrencileri	T13, T16, T28	4
	Üniversite Öğrencileri	T3, T15, T21	3
	Akademisyenler	T2, T3, T32	3
	Okul Öncesi Çocuklar	T5	1
	İlkokul Öğrencileri	T20	1
	Üniversite yöneticileri	T22	1
	Öğretmenler	M1, M3, M6, M7, M8, M9, M10, M16, M17, M18, M21, M26, M27, M33, M36, M38, M65, M67, M68, M69, M40, M43, M44, M45, M46, M47, M50, M51, M52, M55, M57, M60, M61. M65, M68, M69	32
Araştırma Makaleleri	Üniversite öğrencileri	M4, M5, M15, M28, M34, M35, M54, M58, M59, M66, M71, M73	8
	Veliler	M2, M30, M45, M49, M63, M67, M70, M75	8
	Öğretmen adayı	M19, M23, M42, M56, M74	5
	Okul öncesi çocuklar	M29, M75	2
	Ortaokul öğrencileri	M20, M37, M53	2
	İlkokul öğrencileri	M14, M48, M63	2
	Lise öğrencisi	M12, M41	2
	Öğretim elemanı	M32	1

İncelenen tezler örneklem/katılımcı grubuna göre değerlendirildiğinde; en sık başvurulan örneklem türünün öğretmenler olduğu belirlenmiştir (21 Lisansüstü Tez). Bu durum Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimin en önemli aktörlerinden birinin de öğretmenler olmasının bir neticesi olabilir. Bazı tezlerde örneklem gruplarının birden fazla olduğu anlaşılmaktadır. On bir tez

çalışmasında çeşitli kademelerde öğrenciler örneklem grubunu oluşturmaktadır. Diğer yandan, en az çalışılan örneklem grubunun okul öncesi çocuklar, ilkokul öğrencileri ve üniversite yöneticileri olduğu tespit edilmiştir. Makalelerde çok çalışılan ve diğer gruplara göre az çalışılan örneklem grubu açısından tezler ile benzer bir durum gözlemlenmektedir. Diğer yandan araştırma makalelerinden M11, M13, M24, M62, M64, M72 doküman incelemesine dayalı gerçekleştirilmiş olup örneklem/katılımcı grup açısından bir açıklama yapılmadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ve genel olarak uzaktan eğitim üzerine yapılacak araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda Covid 19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi konu alan ve 2020 ve 2021 yıllarında tamamlanmış biri doktora kalanı yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 32 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırma kapsamında Covid-19 virüsünün hızla yayılmasıyla ilan edilen pandemi sürecinin bir sonucu olan uzaktan eğitimi konu alan toplamda 75 bilimsel makale incelenmiştir. Bu bilimsel makalelerin oldukça önemli bir kısmı 2021 yılının Eylül ayına kadar süreçleri tamamlanarak yayınlanan makaleler oluşturmaktadır. Literatürden de anlaşılacağı gibi (Howard, Tondeur, Siddiq & Scherer, 2020; Wei & Chou, 2020) çevrimiçi öğrenme tüm dünyada her geçen gün çok daha fazla popülerlik kazanmaktadır. Özellikle Covid 19 sonrası pandemisi ile birlikte bu durum daha da hız kazanmıştır. Çevrimiçi öğrenme öğretmenler geleceğin öğretmenleri için kritik öneme sahiptir, özellikle Covid-19 pandemisi karar vericileri uzaktan eğitime geçmeye zorladıktan sonra halk sağlığı için tamamen çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiş ve eğitimin sürdürülebilirliği ancak bu şekilde sağlanabilmiştir. Bu açıdan bakıldığında uzaktan eğitimin niteliğini tartışan ve geliştirici çalışmaların bir araya getirilerek incelenmesi ve önerilerin sıralanması değerli bulunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre incelenen tez ve makalelerin oldukça önemli bir kısmı 2021 yılında yayınlanmıştır. Covid-19 salgınının tüm dünyayı tehdit eden bir pandemi haline gelmesiyle birlikte 2020 yılında araştırmalara başlanmış salgının bitişinin öngörülebilmesi ve aşı geliştirme süreçlerinin uzaması nedeniyle 2021 yılında da araştırmalar artarak devam etmiştir. Halk sağlığını korumak amacıyla ülkelerin uzaktan eğitime geçmesi ve eğitimi bu şekilde sürdürmesi de aynı şekilde devam etmiş salgın sürecinde uzaktan eğitimi konu alan araştırmalarda zaman içerisinde artmıştır. Toplam 27 farklı üniversitede ve 19 farklı anabilim dalında Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi ele alan araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Hatta Gazi, Bahçeşehir, Gaziantep, Fırat, Kocaeli Üniversitelerinde konu ile ilgili lisansüstü tezler 2'ser tez çalışılmıştır. Tezler daha yoğun olarak eğitim programları ve öğretim anabilim dalında çalışılmıştır. Çok çeşitli anabilim dallarında tez çalışmalarının yapıldığı görülmektedir bu durum salgının çok boyutlu olduğu birçok farklı değişkeni kapsadığı ve eğitim alanı ile ilişkilendirilerek her yönden (sosyal, beşeri, ekonomik) araştırmaya değer bulunduğunu göstermektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan lisansüstü tezlerde en çok nicel yöntemlerin benimsendiği görülmekteyken nicel yöntemler başlığı altında sıralanan araştırma desenleri arasından da en çok betimsel tarama deseninin benimsendiği anlaşılmaktadır. Ancak nitel yöntemleri kullanan tezlerin oranı da nicel çalışmalara oldukça yakın olduğu da görülmektedir ve tezlerde işlenen konular açısından da bakıldığında salgın sürecinde uzaktan eğitime ilişkin deneyimler/ algılar/görüşlerin yoğun olarak çalışıldığı anlaşılmaktadır. Nitel yöntemlerden en sık kullanılan desenler ise olgubilim ve durum çalışması desendir. Araştırma makalelerinde benimsenen yöntem açısından durumun farklılaştığı makalelerin büyük bir kısmında nitel araştırma yönteminin benimsendiği, bazı araştırmalarda da yöntemin açıkça belirtilmediği görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre analiz edilen tezlerde nicel yöntemde gerçekleştirilen tezlerde en sık kullanılan veri toplama tekniği ölçek yoluyla veri toplama. Öte yandan ölçek ve anket birlikte değerlendirildiğinde bu sayının yükseldiği tespit edilmektedir. Nitel yöntemin benimsendiği tezlerde ise en sık kullanılan veri toplama tekniği yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. İncelenen araştırma makalelerinden nitel yöntem ile desenlenenlerde sıklıkla başvuru veri toplama yolu yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu bulguyu doküman taraması takip etmektedir. Nicel yöntem ile desenlenen makalelerde ise en sık ölçek kullanılarak verilerin toplandığı ardından da anket tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre incelenen tez ve makale araştırmalarında çok çalışılan ve diğer gruplara göre az çalışılan örneklem grupları açısından benzerlikler bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubuna dahil edilen lisansüstü tezlerden öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin ders deneyimlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmalar (T2, T2, T3, T6, T8, T9, T10, T12...) ile öğretmen, öğrenci ya da akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını incelen (T4, T13, T14, T23, T31), öğrencilerin deneyimlerine (T15, T21, T24, T27) öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısına (T28), sosyal becerilerindeki değişime (T5) araştırmaların yanı sıra öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterliliklerini (T8, T11, T17) okul öncesi öğrencilerin pandemi öncesi ve sonrası dijital oyun bağımlılığı eğilimlerini (T18), Özel gereksinimli çocuğu bulunan annelerin uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanan (T7), uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve fırsatlara odaklanan (T19), uzaktan eğitiminin okul öncesinde uygulanabilirliğine (T32) değinen tez araştırmaları incelenmiştir. Makalelerden ise yönetici (M16), öğretmen/ öğretmen adaylarının salgın sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini (M6, M17, M21, M33, M36, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M56, M57, M68, M69, M74) alan; okul öncesinden yükseköğrenim basamağına kadar farklı kademelerde öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerin görüşlerine odaklanan (M4, M5, M15, M25, M28, M29, M34, M35, M41, M53, M54, M58, M63, M71); ebeveyn görüşlerine (M2, M30, M45, M49, M51, M70, M75) inceledikleri görülmektedir. Bazı araştırmalarda (M67) tüm paydaşların (veli, öğrenci, öğretmen) görüşlerine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Odaklanan uzaktan eğitimdeki ders deneyimlerine odaklanan (M1, M14, M23, M50, M61); uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine dayanan (M7, M26, M60); uzaktan eğitime ilişkin perspektif sunan (M13, M27, M31, M39, M62, M64); öğrencilerin davranış, motivasyon, öz-düzenleme becerilerinin gelişimini ele alan (M6, M12, M20, M66), EBA kullanımını değerlendiren (M18, M38), üniversitelerin uzaktan eğitim stratejilerini inceleyen (M22, M24, M32) ve internette yayınlanan içeriklerin salgın sürecinde eğitim konusunu ele alan (M72) araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Araştırmanın örneklemine oluşturan tez ve makalelerin bazı sonuçlara eğilim gösterdikleri görülmektedir. Örneğin salgın sürecinde okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde yoğun olarak kullanılan EBA ve uzaktan eğitim araçları konusunda; Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak (2020) araştırmalarında okul öncesi eğitimde EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetleri ile yürütülen uzaktan eğitimin organizasyon, içerik, öğretmen, materyal türü ve zamanlama gibi bazı temel konularda olumlu özelliklerin yanı sıra işleyişte aksaklıkların yaşanmasına neden olan olumsuz yönlerinin de olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanoğlu ve Doğan (2021) da çalışmasında Elazığ ilinde ilkököl, ortaokul ve lise gibi çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini almış ve öğretmenlerin görüşlerinde eğitimin sürdürülebilirliği açısından ve öğrencilerin teknolojik becerilerin artması gibi faktörleri EBA platformu ve EBA TV'ye ilişkin avantajlar, teknolojik imkânsızlık ve altyapı yetersizliği gibi faktörleri ise dezavantajları başlıkları altında araştırma bulguları olarak sunmuşlardır. Uzaktan eğitimde sürecinde çocukların ekran başında daha uzun süre kalmak istemeleri onların ekran bağımlılığı eğilimlerini arttırdığını; diğer yandan teknolojiye erişim ve teknoloji kullanma yeterliğinin artmasının öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerine olumlu etkileri olduğunu, imkânsızlık, düşük motivasyon ve bilgi kirliliğinin ise bu becerileri olumsuz etkilediği de araştırmalarda belirtilen bir konudur. Araştırmaların özellikle salgın sonrasında da eğitimin sürdürülebilir ve nitelikli bir uzaktan eğitim sistemi temellendirmek için bu olumsuz yönlerin dikkate alınarak geliştirilmesinin etkili olacağı başlıca öneri olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından örneğin EBA bağlantı kapasitesinin artırılması, öğretmenlere uzaktan eğitim yönelik eğitimler verilmesi, uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmeye yönelik bilgilerini artırarak eğitimler verilmesi önerilebilir. Benzer şekilde de uzaktan eğitim sürecinin etkin birer parçası olan ebeveynlere de uzaktan eğitim konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılması ve desteklenmesi bir diğer öneridir. Ayrıca konuyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara, gerek salgın süreçleri gerekse deprem, sel vb. doğal afetler ortaya çıktığında hızla uzaktan eğitim sürecine geçilmesini destekleyen alt yapıların güçlendirilmesine yönelik çözümler üreten çalışmalar ortaya koymaları önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akgül, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Akgül, G. & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşler. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Akın, A. (2021). *Covid-19 salgınına takiben özel amaçlı İngilizce dersini acil uzaktan eğitim ile sunan öğretim elemanlarının dersleri eş zamanlı ve eş zamansız olarak sunmaya dair deneyimleri ve algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 185-214. Doi: 10.47615/Issej.835211
- Akmeşe Piştav, P., & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 73-104.
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A. & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (3), 285-308. Doi: 10.34056/Aujef.900375
- Akyol, C. (2020). Turizm Ön Lisans Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Studies in Educational Research and Development*, 4 (2), 65-82.
- Alanoğlu, M., & Doğan, B. (2021). Öğretmen gözünden Covid-19 süreci: Öğrencilerin bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 1-13.
- Aldemir, B. (2020). *Uzaktan eğitimde keman eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri (Gazi Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, S. (2020). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, H.H. (2021). *Pandemi sürecinde uzaktan ve yüz yüze okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altheide, D. (1996). Process of document analysis. D. Altheide (Edt.) *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Avcı, F., & Akdeniz, E.C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (4), 117-154.
- Aydın, F. (2021). *COVID-19 pandemi sürecinde müzik derslerinin işlenişine yönelik müzik öğretmenlerinin görüşleri: Odak grup görüşmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, M., Atabay, M. & Aydın, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecindeki Uzaktan Öğreticilerin Yeterlilik Durumlarının Belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 94-126. Doi: 10.51948/Auad.910592
- Bakan, P. (2021). *Özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin Covid-19 pandemi deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Başaran, M., Doğan, E., Karaloğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 268-297.
- Bayındır, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin ev içi rollerine ilişkin beklentiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 127-140. Doi: 10.51948/Auad.920952
- Baz, B. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3 (1), 25-35. Doi: 10.52105/Temelegitim.
- Berksoy, İ. (2021). *Zorunlu sosyal izolasyon sürecindeki uzaktan eğitim eğilimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beşaltı, M. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Boyras, H., Güçlü, M. & İnan, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 35 (2), 460-472. Doi: 10.48070/Erciyesakademi.929766
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1-23. Doi: 10.29065/Usakead.777652
- Buluk, B., & Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi *Journal of Awareness*, 5 (3), 285-298. Doi:10.26809/Joa.5.021
- Bulut, İ. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Can, E. & Günbayı, İ. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilköğretim yöneticisi ve öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Studies*, 5 (16), 279-303. Doi: 10.31455/Asya.885885
- Çiftçi, B. & Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5 (2), 111-130. Doi: 10.37995/Jotsc.765647
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çobanoğlu Ateş, A. & Çobanoğlu, I. (2021). Do Turkish student teachers feel ready for online learning in post-covid times? A study of online learning readiness. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22 (3), 270-280. DOI: 10.17718/Tojde.961847
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Cömert, İ. & Şahin Çakır, Ç. (2021). Covid-19 ile ilgili öğretmen algılarını belirlemeye yönelik bir olgu bilim çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 382-405. Doi: 10.53506/Egitim.905674
- Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E., & Keskin, M.G. (2021). Covid-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 126-134.
- Deli, S. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinin ve pandemi sonrası sürece ilişkin önerilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

- Demir, T. (2021). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dikmen, S. & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2), 78-98. Doi: 10.33907/Turkjes.721685
- Deniz, S. (2021). *Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdem, S. & Görgülü Arı, A. (2021). Çevrim içi eğitimde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin araştırılması. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4 (1), 57-79. Doi: 10.53047/Josse.896896
- Ergenekon, B. (2021). *Covid-19 salgını sürecinde beden eğitimi ve spor bölümleri öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muş.
- Ergüç Şahan, B. & Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (40), 2375-2407. Doi: 10.26466/Opus.883814
- Erman, E. (2021). *Uzaktan eğitim kapsamında hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin tarih öğretmenleri ve ortaöğretim öğrencileri açısından değerlendirilmesi: EBA örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eşici, H., Ayaz, A., Yetim, D., Yastı, S.Ç., & Bedir, N. (2021). Teachers in COVID-19 period: Psychological effects, practices and career needs. *Turkish Journal of Education*, 10 (2), 157-177. <https://doi.org/10.19128/turje.855185>
- Genç, S. Z., Engin, G. & Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 134-158. Doi: 10.33418/Ataunikkefd.782142
- Gökçe, N., Erdoğan, B. M., Kızıl Yatmaz, A., Avaroğlu, N. & Çok, Y. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının covid-19 salgını süreci ve etkilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4 (1), 101-113. Doi: 10.52974/Jena.936048
- Günbaş, N. & Gözüküçük, M. (2020). Views of elementary school children's parents about distance education during the Covid-19 Pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10 (3), 686-716. Doi: 10.19126/Suje.789705
- Güngördü, N. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin genel öz yeterlilikleri ile uzaktan eğitimde kodlama etkinliklerindeki öz yeterlilik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güzen, M. (2021). *Covid-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkların incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hark Söylemez, N. (2020). The evaluation of some studies on distance learning in context of Covid 19. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (3), 625-642.
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *The Journal of Educational Foundations*, 25, 7-24. (Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ925898>)
- Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F. & Scherer, R. (2020). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, doi: 10.1080/1475939X.2020.1839543
- İçen, M. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde eğitime yönelik öneriler. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4 (1), 1-10. Doi: 10.53047/Josse.919643
- İlic, U. (2020). Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde eski-yeni bir bölüm: BÖTE. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 395-409.

- Kaptanoğlu, B. (2021). *Covid-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitimi kolaylaştırmak: zorluklar ve fırsatlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 209-224. Doi: 10.47793/HP.844113
- Karadayı, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarında covid-19 kaygısının, korkusunun ve demografik değişkenlerin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadayı Evyapan J. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk yıllar programı (PYP) matematik dersi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karafazlı, H. (2021). *Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim modellerine yönelik üniversitede görev yapan yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Karakavuz, H., & Kayhan, S. (2021). Toplumsal Yeteneğin Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Algıları Üzerindeki Etkisinde Akademik Kontrol Odağının Aracılık Rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 1397-1419. Doi: 10.15869/İtobiad.830100
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kırık, A.M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*. 21, 73-94. Doi: 10.17829/midr.20142110299.
- Kırmızı Susar, F. & Altuğ, A. (2021). Primary school teachers' opinions on using EBA in the Covid-19 outbreak process. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 278-300.
- Kızılkaya Namlı, A. & Yücekaya, M.A. (2021). Pandemi döneminde beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyonları ve iş doyumları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Pandemi Özel Sayısı*, 3148-3172. Doi: 10.26466/Opus.887856
- Koca, M.F. (2021). *Pandemi sürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları: Osmaniye ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye
- Kocaman, F., & Ersoy, A.F. (2021). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumları: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Güncel Eğitim Dergisi*, 7 (1), 224-240.
- Korkmaz, E. (2021). Covid-19 Pandemi döneminde uzaktan eğitim ve Google Classroom: ilköğretim matematik öğretmen adaylarının tutum ve görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 207-228. Doi: 10.33418/Ataunikkefd.831517
- Korucuk, B. (2020). Sınıf öğretmenleri gözüyle uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin derecelendirilmesi yönelik bir çalışma: Giresun ili örneği. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 1 (2), 189-202.
- Kurt, K., Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 88-103.
- Metin, M., Gürbey, S. & Çevik, A. (2020). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 66-89. Doi: 10.46762/Mamulebd.881284
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs Hastalığı (Covid-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1), 15-43.
- Mollaoğlu, S. (2021). Resim-İş eğitimi öğrencilerinin Covid-19 Pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 431-443. Doi: 10.33418/Ataunikkefd.813193
- Okatan, Ö. & Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre Covid-19 Pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 309-328. Doi: 10.17860/Mersinefd.92299



- Orhan, B. (2020). *Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir Baki, G. & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 293-320. Doi: 10.51460/Baebd.858655
- Özdoğru, M. (2021). Covid-19 sürecinde değişen veli rolleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 35-50.
- Özdoğru, M. (2021). Covid-19 sürecinde özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitiminde öğretmenlerin teknoloji kullanımı. *Eğitim ve Teknoloji*, 3 (1), 32-47.
- Öztürk, D. & Koca, A. H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin laboratuvar ve uzaktan eğitim kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5 (1), 179-199. Doi: 10.35346/Aod.92957.
- Saltürk, A. & Güngör, C. (2020). Covid-19 Döneminde Öğrencilerde Topluluk Hissi Ve Çevrimiçi Uzaktan Eğitimin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5), 4204-4221. Doi: 10.15869/İtobiad.817937
- Samawı, F. (2021). Educational crisis management requirements and its relation to using distance learning approach: A cross-sectional survey secondary stage schools in Al-Balqa'a governorate during Covid-19 outbreak from the perspectives of teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22 (3), 196-212. Doi: 10.17718/Tojde.961837
- Sarıer, Y. & Uysal, Ş. (2021). Öğretmen adaylarının Covid-19 Pandemi sürecindeki “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 5, 606-642. Doi: 10.47994/Usbad.868350
- Sarışık, S., Sarışık, S. & Tuğra, F. (2021). Pandemi sürecinde ortaokullarda canlı ders uygulamasının kullanımının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 95-111. Doi: 10.29065/Usakead.932431
- Sarıtaş, E. & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11 (1), 5-22. Doi: 10.34231/İuyd.706397
- Savaş, G. (2021). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim deneyimine yönelik algıları. *Yükseköğretim Dergisi*, 11 (2), 309-320.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 109-129. Doi: 10.51948/Auad.841632
- Sengil Akar, S. & Kurtoğlu Erden, M. (2021). distance education experiences of secondary school math teachers during the pandemic: A narrative study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22 (3), 19-39. Doi: 10.17718/tojde.9618094
- Shaikh, G. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Simonson, M. (2006). Teaching courses online: A challenge for the field. *Fischler College of Education: Faculty Articles*. 144. (Erişim adresi: [https://nsuworks.nova.edu/fse\\_facarticles/144](https://nsuworks.nova.edu/fse_facarticles/144))
- Sirer, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde Pandemi Dönemi'nin etkisi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (29), 1987-2018. Doi: 10.26466/Opus.777215
- Skehill, S. (2021). Doğa Anaokulundaki profesyonellerin Covid19'a yönelik yansıtıcı pedagojik rolleri: Bir eylem araştırması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 62-71.
- Şahin, H. İ. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitimde çok modlu öğretime yönelik inançları, tutumları, tercihleri ve mevcut uygulamaları - Karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Şengül, S. (2021). *6. Sınıf öğrencilerinin, veli ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde aile katılımına yönelik görüşleri: Çoklu durum çalışması örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Tarлакazan, E. & Tarлакazan, B.E. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin öğrenci davranışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 52-64. Doi: 10.51725/Etd.746534
- Taş, H. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin paydaş görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 12 (23), 23-49.
- Topalak, Ş. (2021). Müzik öğretmenlerinin bakış açısından pandemi döneminde online eğitim. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 291-308. Doi: 10.17860/Mersinefd.935863
- Töral, D.A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde 4-13 yaş grubu öğrencilerine yönelik uzaktan çağrı öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 21-43.
- Tuzcuoğlu, N., Aydın, D., Balaban, S. (2021). Pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin psikososyal açıdan etkilenme durumunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-13.
- Türker, M. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programlarının ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Van, D. T. H. & Thi, H. H. Q. (2021). Student barriers to prospects of online learning in vietnam in the context of Covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22 (3), 110-12. Doi: 10.17718/tojde.961824
- Yalçın, V. (2021). *Pandemi döneminde fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon öz yeterlik alguları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ve web pedagojik içerik bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 120-139.
- Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, E.P., Çengel, M. & Alkan, A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17 (33), 132-153. Doi: 10.26466/Opus.811510
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H.H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 237-250.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Yüksek Usta, S. & Gökcan, H. N. (2020). Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6 (2), 187-206. Doi: 10.24289/İjsser.744642
- Yürek, E. (2021). *Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Wei, H.C. & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41 (1), 48-69. doi: 10.1080/01587919.2020.1724768.

## DİNAMİK MATEMATİK ÖĞRETİMİNE UYGUN ÖLÇME DEĞERLENDİRME: ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ\*

### ASSESSMENT AND EVALUATION RELEVANT TO DYNAMIC MATHEMATICS INSTRUCTION: OPINIONS OF TEACHERS AND PRE-SERVICE TEACHERS

Türkan Berrin KAĞIZMANLI KÖSE<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının dinamik matematik öğretimin yapıldığı derslerde ölçme ve değerlendirilmelerin nasıl yapılması gerektiği hakkındaki görüşlerini ve önerdikleri dinamik öğretime uygun ölçme biçimleri belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan tekli durum (bütüncül) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 24 matematik öğretmeni ve 30 matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarına dinamik matematik yazılımı GeoGebra'nın öğretimi yapılmıştır. Haftada 3 ders saati olmak üzere 11 haftalık bir sürede gerçekleştirilen araştırmada dinamik matematik öğretiminde kullanılacak elektronik materyallerin ve çalışma yapraklarının nasıl hazırlanacağı öğretilmiştir. Çok çeşitli matematiksel kavramların dinamik inşasının öğretimi yapılarak hem dinamik yazılım hem de kavram öğretimi yapılmıştır. Her katılımcının, inşası gösterilen matematiksel kavramları kendi bilgisayarlarında oluşturmaları sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yazılı görüş formu kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler, içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının dinamik öğretimin yapıldığı sınıflarda; kavramları inşaa ettirmek, cebirsel yapıyı yazabilmek, cebirsel yapıyı keşfetmek, kavramı farklı bir materyalle anlatmak, oyun tasarlamak, başka inşaa yolları bulmalarını istemek gibi ölçme yaklaşımları belirttikleri tespit edilmiştir. Kavramın dinamik özelliklerini materyal üzerinde değerlendirmek, çalışma yapraklarını değerlendirmek ve rubrik hazırlamak ise değerlendirme yaklaşımları olarak belirlenmiştir. Elektronik materyal ve çalışma yapraklarını ölçme biçimleri olarak önermişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** GeoGebra, ölçme, değerlendirme, dinamik matematik öğretimi, teknoloji

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to determine mathematics teachers' and pre-service teachers' views on how to make assessment and evaluation in classes where dynamic mathematics teaching is performed and suitable assessment styles for the dynamic teaching they propose. The study employed holistic design, which is a qualitative research design. The research sample consists of 24 mathematics teachers and 30 pre-service mathematics teachers. Within the scope of the study, GeoGebra, dynamic mathematics software, was taught to the teachers and pre-service teachers. In an 11-week period with three course hours per week, how to prepare electronic materials and worksheets that can be used in dynamic math teaching was taught. Both dynamic software and mathematical properties were taught through demonstration of dynamic construction of a wide variety of properties. It was ensured that each teacher and pre-service teacher formed the mathematical properties, how to construct which had been showed to them, on their computers. The research data were collected through written opinions form. The obtained qualitative data were subjected to content and descriptive analysis. It was determined that the teachers and pre-service teachers indicate assessment approaches such as construct concepts, write algebraic structure, exploring the algebraic structure, to explain the concept with a different material, design game, find other ways to construct classrooms where dynamic teaching was performed. Evaluate the dynamic features of properties on the dynamic materials, worksheets and prepare a rubric are determined as evaluation approaches. They suggested electronic materials and worksheets as forms of measurement.

**Keywords:** GeoGebra, assessment, evaluation, dynamic mathematics instruction, technology

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Kağızmanlı Köse, Türkan Berrin (2023). Dinamik matematik öğretimine uygun ölçme değerlendirme: öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 431-447

#### **Cite this article as:**

Kağızmanlı Köse, Türkan Berrin (2023). Assessment and evaluation relevant to dynamic mathematics instruction: opinions of teachers and pre-service teachers. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 431-447

\* Bu çalışmanın ilk hali Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 100. Yıl Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuştur.

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, Türkiye, turkanberrin@gmail.com, Orcid:0000-0003-0182-6333

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The implementation of the new curriculum showed that the teachers lack knowledge regarding alternative assessment and evaluation tools proposed for mathematics course, they adopt these assessment tools, yet they cannot make a decent use of them; and the students find it difficult to understand the purpose of alternative assessment and evaluation tools (Peker and Gülle, 2011). Previous studies show that these assessment approaches that are re-created in mathematics teaching departments are not adequately employed by pre-service mathematics teachers (Şahin and Soylu, 2019; Toptaş, 2011) and mathematics teachers (Arıbaş and Göktaş, 2014; Bal and Doğanay, 2010; Birgin and Baki, 2012; Cansız Aktaş and Baki, 2013; Duru and Korkmaz, 2010; Gelbal and Kelecioğlu, 2007; Karakuş, 2010; Karakuş and Yeşilpınar, 2013; Önel others, 2020; Tuncel and Kuzu, 2019) in terms of carrying out alternative assessments.

The use of technology in education is more and more in demand and considered a need in assessment terms in addition to teaching and learning dimensions (Işık, Çukurbaşı, Fidan, Debbag, and Erkan, 2017). On the other hand, it is still ambiguous how to conduct assessment and evaluation in classes where properties are taught dynamically. This study intends to provide information on how to perform the dynamic assessment and evaluation of a notion from the perspective of teachers to whom GeoGebra, dynamic mathematics software, was taught. In this regard, the purpose of this study is to determine mathematics teachers' and pre-service teachers' views on how to make assessment and evaluation in classes where dynamic mathematics teaching is performed and suitable assessment styles for the dynamic teaching they propose.

### Method

The study employed holistic design, which is a qualitative research design. The research sample consists of 24 mathematics teachers and 30 pre-service mathematics teachers. Within the scope of the study, GeoGebra, dynamic mathematics software, was taught to the teachers and pre-service teachers. In an 11-week period with three course hours per week, how to prepare electronic materials and worksheets that can be used in dynamic mathematics teaching was taught to the teachers. It was ensured that each teacher and pre-service teacher formed the mathematical properties, how to construct which had been showed to them, on their computers. Finally, the participants were asked to prepare dynamic materials and worksheets that are different from the materials and worksheets that were shown to them during the study and which can be used to teach the concepts in the curriculum. They were also asked to design a class in which they would use these materials and worksheets and report about it. The research data were collected through written opinions form. The question is as follows:

- Please explain how to carry out an assessment and evaluation that is suitable to dynamic teaching that you are going to offer.

The obtained qualitative data were subjected to content and descriptive analysis. The data were analyzed under two categories that are “assessment and evaluation approaches suitable for dynamic teaching” and “ways of assessment suitable for dynamic teaching”. The respondent teachers were given as Ö1, Ö2, ..., Ö24 whereas the respondent pre-service teachers were given as A1, A2, ..., A30.

### Findings

The results obtained are presented as assessment approaches, evaluation approaches, and proposed assessment types by mathematics teachers and pre-service mathematics teachers.

### Assessment Approaches

The assessment approaches in relation to dynamic teaching classes resulted from the study are making students construct concepts, writing the algebraic structures, discovering algebraic structures, explaining

the concept through a different material, designing game, and asking them to find other ways of construction.

#### ***By making students construct the concepts***

It was seen that the participants who employed this approach dwelt rather on conducting the processes during which mathematical objects or concepts emerge. They expected from students to create dynamic materials.

#### ***Asking Them to Write the Algebraic Structure***

In this assessment approach, the participants tried to specify the properties of objects and concepts mostly in written form. They focused on knowing the algebraic properties of the concepts and writing formulas in algebraic form.

#### ***Asking Them to Explain the Concept through a Different Material***

It was seen that the participants expected students to create dynamic materials via this assessment approach. While preparing these materials, the students were asked to dwell on the properties of the concept rather than determining the way of constructing the concept, and they were also asked to prepare materials that concretize their learning, which means that they need to be different from the ones that are shown the class.

#### ***By Designing Game***

In this assessment approach, it was seen that the participants wanted to observe the students' learning by designing a game. It was understood that the participants wanted to start a game and use the dynamic material or worksheet as a part of the game.

#### ***Asking Them to Find Other Ways of Construction***

This assessment approach is basically about asking students to find one of the ways to construct a mathematical concept if there is more than one way of constructing it.

### **Evaluation Approaches**

Dynamic teaching practices in the classes yielded evaluation approaches such as evaluating the dynamic properties of the concept through the material, evaluating the worksheets, and preparing rubrics.

#### ***Evaluating the Dynamic Properties of the Concept through the Material***

In this evaluation approach, it is seen that it is possible to reach a value judgment about the properties of mathematical objects or concepts through the material.

#### ***Evaluating the Worksheets***

In this evaluation approach, it is seen that it is possible to reach a value judgment about the properties of mathematical objects or concepts through the worksheets.

#### ***Preparing Rubrics***

In this evaluation approach, the participants stated that they could create scoring criteria by determining the stages in advance.

### **Proposed Assessment Types**

The participants' assessment types that are suitable to dynamic teaching showed that they mostly preferred electronic materials, worksheets, and assessment through observation. Rubrics, self-assessment, peer teaching, discussion and portfolios are other preferred alternative assessment types.

### **Discussion and Conclusion**

It was determined that the teachers and pre-service teachers indicate assessment approaches such as construct concepts, write algebraic structure, exploring the algebraic structure, to explain the concept with a different material, design game, find other ways to construct in classrooms where dynamic teaching was performed.

Evaluate the dynamic features of properties on the dynamic materials, worksheets and prepare a rubric are determined as evaluation approaches. They suggested electronic materials and worksheets as forms of measurement. Taking into account the fact that assessment and evaluation should be a part of education, it goes without saying that technology should not be ignored during the assessment and evaluation process of technology-supported teaching practices (Akkoc, 2012).

## GİRİŞ

Yapılandırmacı kurama göre öğrencinin sadece verilen bilgileri tekrar etmesi değil, edindiği bilgiler yardımıyla yeni bilgilerini yapılandırması ve üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmesi önemlidir (Baki, 2008). Bu kurama göre eğitim sürecinde öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşım ulaşılmadıklarını, ulaşılsa ne ölçüde ulaştıklarını, sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumları ve eğitim öğretim etkinliklerinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrenme-öğretme sürecinden bağımsız değildir (Yayla, 2011). Geleneksel olarak kullanılan kâğıt-kalem testleri ile birlikte, öğrencinin davranışlarını izleyerek, süreç içindeki performansını gözleyerek, ilgisini ve tutumunu ölçerek ve öğrenciyi de değerlendirme sürecine katarak ölçme ve değerlendirmeyi geniş bir açıdan ele alıp öğrenci performansını değerlendirebilmek mümkün olabilmektedir (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılan bu süreç (Baki, 2008; Duban & Küçükylmaz, 2008; Durmuş & Bahar, 2005; Yayla, 2011) öğrencinin bilişsel gelişimi boyunca devam etmektedir. Geleneksel ölçme- değerlendirme yaklaşımlarının, öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları, ne düzeyde kazandıklarını tespit etme amacının aksine, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ile öğrencileri öğrenme ortamında desteklemek ve sahip oldukları yetenekleri yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarmak önem arz etmektedir (Çepni, 2007). Bu sayede öğrencilerin düşünme süreçlerini ve bu süreç sonunda oluşturdukları ürünleri değerlendirme olanağı bulunmuş olur (Duban & Küçükylmaz, 2008). Aynı zamanda alternatif değerlendirme anlayışına sahip öğretmenler, öğrencilerini de mevcut değerlendirme uygulamaları hakkında düşünmeye teşvik ederek süreci değerlendirebilmelerini sağlayabilmektedirler (Tan, 2012). Bu sayede, yapılandırmacı anlayışta yetişen öğrenciler kendilerine yöneltilen otantik problemler için çözüm önerilerini, bazen çeşitli sunum tekniklerini kullanarak sözlü bir biçimde, bazen de yaratıcılıklarını kullanarak geliştirdikleri ürünleri sergileme biçiminde belirleyebilirler (Duban & Küçükylmaz, 2008).

Ölçme herhangi bir niteliğin gözlenip miktarının nicelendirilmesi, sayı veya sembollerle gösterilmesi iken değerlendirme ise ölçme verilerini bir ölçütle karşılaştırılarak bireyin ölçülen niteliğine ilişkin bir değer yargısına ulaşma sürecidir (Turgut, 2011). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) yayınladığı genelgede, öğretmenlerin alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlayıp kullanabilmeleri böylece süreç ve sonuç temalı dersler vurgusunu yapmıştır. Bundan dolayı, öğretmenler ve öğretmen adayları ölçme değerlendirmenin sadece not verme amaçlı değil aynı zamanda öğrencinin gelişiminin ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesi amacıyla yapıldığının farkında olmalıdırlar (Şahin & Soylu, 2019). Sürece ağırlık verilmesi ve öğrenci performanslarının her yönden değerlendirilmesinin hedeflenmesi nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitliliği artmaktadır (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle yenilenen matematik öğretim programında alternatif ölçme değerlendirme araçları olarak, öğrencileri yazılı olarak sınavın yanında sunum, deney, tartışma, sergi, gözlem, proje, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyası, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmaları vurgulanmıştır (MEB, 2009). Yine MEB (2017)' de benimsenen duruma göre çok odaklı ölçme değerlendirmenin esas olduğu ve eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak eğitim süreci boyunca yapılacağı ve ölçme sonuçlarının tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınacağı açıklanmıştır.

Öğretim programların yenilenmesinden sonra öğretmenlerden beklenen en önemli konulardan biri öğretmenin programdaki yenilikleri anlaması ve uygulamasıdır (Uysal & Yumuşak, 2018). Bununla birlikte matematik dersi öğretim programlarının felsefi ve kuramsal temellerini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğretim etkinliğinin işe koşulmasında öğrencinin sezgisel bilgilerini kullanarak ve etkinliği yorumlayarak kavrama ya da kurallara ulaşması, öğrendiği bilgileri yeni durumlara uygulaması ve öğrencinin uygulama süreci içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Olkun & Toluk, 2003). Yeni programın uygulanmaya başlanmasıyla matematik dersinde kullanılması önerilen alternatif ölçme

değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olduğu, bu ölçme araçlarının kullanılmasını benimsedikleri ancak yeterince kullanamadıkları, öğrencilerinin de alternatif ölçme-değerlendirmenin amacını kavramada güçlük çektikleri görülmektedir (Peker ve Gülle, 2011). Yapılan araştırmalar gösteriyor ki matematik öğretim programında yenilenen bu ölçme değerlendirme yaklaşımları matematik öğretmeni adayları (Şahin & Soylu, 2019; Toptaş, 2011) ve matematik öğretmenleri (Arıbaş & Göktaş, 2014; Bal & Doğanay, 2010; Birgin & Baki, 2012; Cansız Aktaş & Baki, 2013; Duru & Korkmaz, 2010; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Karakuş, 2010; Karakuş & Yeşilpınar, 2013; Önel vd, 2020; Tuncel & Kazu, 2019) tarafından alternatif ölçme değerlendirmeleri gerçekleştirme anlamında yeteri kadar uygulanamamaktadır.

Eğitimde teknolojinin sadece öğretme-öğrenme boyutunda değil ölçme değerlendirme boyutunda da kullanımı gittikçe artan bir ihtiyaç haline gelmektedir (Işık, Çukurbaşı, Fidan, Debbağ, & Erkan, 2017). Teknolojinin öğretime tam anlamıyla entegre olması için ise teknolojik araçların bir ölçme-değerlendirme aracı konumuna da gelmesi gerekmektedir (Akkoç, 2012). Programda önerilen bilgi ve iletişim teknolojilerinin dinamik yapıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hala, kavramların dinamik öğretimlerinin olduğu derslerde teknoloji destekli ölçme değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiği belirsizdir. Araştırmada, GeoGebra'nın öğretimi yapılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gözünden bir kavramın dinamik ölçümünün nasıl gerçekleşeceğine dair bilgi elde edilecektir. Bu noktada dinamik yazılımı öğrenen ve derslerinde kullanan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeler ile ilgili bilgi ve önerilerde bulunmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan bu araştırma ile elde edilen bilgi ve öneriler hizmetiçi eğitimlerde örnek teşkil edebilecek ve mevcut matematik öğretmenlerinin dinamik öğretimin ölçme değerlendirmesini öğrenmelerini ve uygulama olanakları bulmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yetiştirilen öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeler hakkındaki görüş ve önerileri matematik öğretimine yeni bir bakış açısı ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmanın matematik öğretim programının ölçme değerlendirme çalışmalarına ve derslerin yürütülmesinde ölçme değerlendirme konusunda ihtiyaç olan teknoloji gereksinimlerine ışık tutması bir diğer önemli noktadır. Eğitim fakültelerinde yürütülen derslerde alan eğitiminde teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme konusunda yeni bir detay olarak değerlendirilmesi ve ele alınması söz konusu olacağı düşünülmektedir. Matematik eğitiminde okullarda henüz dinamik öğretimin kendine yavaş yavaş yer edindiği ama literatürde önemli bir yere sahip olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin dinamik matematik öğretiminde en temel ihtiyaçlarından biri nasıl ölçme ve değerlendirmeler yapabileceklerini bilmeleridir. Bu noktada dinamik ölçme değerlendirmelerin yaklaşım ve biçimlerine ait örnekler sunması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Buna göre bu araştırmada matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının dinamik matematik öğretimin yapıldığı derslerde ölçme ve değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiği hakkındaki görüşlerini ve önerdikleri dinamik öğretime uygun ölçme biçimleri belirlemek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma desenlerinden tekli durum (bütüncül) deseni ile yürütülmüştür (Yin, 2003). Bu desen ile bir durum mercek altına alınarak derinlemesine incelenebilir. Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının dinamik matematik öğretiminin yapıldığı derslerde ölçme değerlendirmeler ile ilgili bilgi ve önerileri ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amaçlandığından bu desen kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını matematik eğitiminde yüksek lisans yapan 24 matematik öğretmeni ve dördüncü sınıf öğrencisi 30 matematik öğretmeni dayı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının araştırmadan önce GeoGebra yazılımını bilmedikleri ve dinamik matematik öğretimine ilişkin daha önce ders almadıkları belirlenmiştir.

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesinin sebebi çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve öğretmen adaylarının dinamik matematik öğrenme ortamında ders almamış kişilerden oluşmasıdır. Lisans ve yüksek lisans eğitimlerini yapılandırmacı yaklaşıma dayalı alıyor olmaları bir diğer sebeptir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yazılı görüş formu kullanılmıştır. Öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda alan yazın taraması yapılarak yazılı görüş formu araştırmanın yazarı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma problemine uygun olarak hazırlanan form, iki uzman görüşüne sunulmuş ve yeniden düzenlenmiştir. Yazılı görüş formu araştırma sürecinin tamamlanmasının hemen ardından öğretmen ve öğretmen adaylarına verilmiştir. Formun uygulanması 20 dakika sürmüştür. Soru şu şekildedir:

- Gerçekleştireceğiniz dinamik öğretime uygun bir ölçme değerlendirme nasıl yapılabilir? Açıklayınız?

### Araştırma Süreci

Araştırmada öğretmenlere ve öğretmen adaylarına dinamik matematik yazılımı GeoGebra' nın öğretimi yapılmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın yazarı, her iki katılımcı grubunda aynı süreci izleyerek araştırmayı yürütmüştür. Öğretmen ve öğretmen adayları ile lisans ve yüksek lisans dersleri kapsamında ayrı ayrı araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Haftada 3 ders saati olmak üzere 11 haftalık bir sürede gerçekleştirilen araştırmada dinamik matematik öğretiminde kullanılacak elektronik materyallerin ve çalışma yapraklarının nasıl hazırlanacağı öğretilmiştir. Matematik öğretim programında bulunan çeşitli matematiksel kavramların dinamik inşasının öğretimi yapılarak hem dinamik yazılım hem de dinamik kavram öğretimi yapılmıştır. Tablo 1' de öğretimi yapılan matematiksel kavramlar sunulmuştur.

Tablo 1.

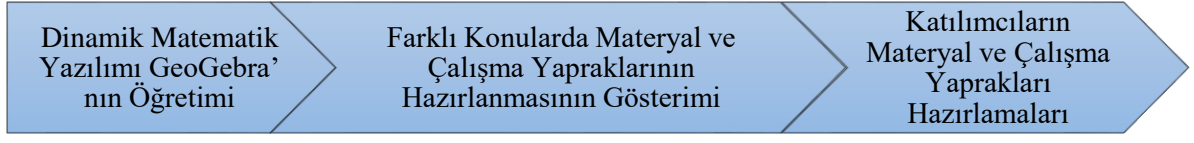
#### *Öğretimi yapılan matematiksel kavramlar*

Hafta	Matematiksel Kavramlar
1. Hafta	Geogebra tanıtım-Bir doğru parçasını iki eş parçaya ayırma
2. Hafta	Doğru denklemi yazımı-Fonksiyon yazımı
3. Hafta	Eşkenar üçgen inşası-Dikdörtgen inşası
4. Hafta	Üçgenin iç açılar toplamı
5. Hafta	Kesirler
6. Hafta	Çokgen çember ilişkisi
7. Hafta	Cebirsel ifadeler
8. Hafta	Tümler ve bütünler açısı
9. Hafta	Örüntü
10.Hafta	Yamuk ve paralelkenarın alanı
11.Hafta	Küp inşası

Dersler süresince dinamik matematik öğretiminin nasıl uygulanacağı hakkında kavram öğretimi çerçevesinde açıklamalar yapılmıştır. Temel matematiksel kavramlar olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra ele alınan kavramların inşası yapılırken aynı zamanda GeoGebra' da yer alan düğmelerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu sırada katılımcılar dinamik materyalleri inşaa ederek öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Son olarak katılımcılardan araştırma sürecinde kendilerine gösterilen materyal ve çalışma yaprakları dışında, öğretim programında yer alan kavramların öğretiminde kullanılacak dinamik materyal ve çalışma yaprakları hazırlamaları istenmiştir. Bu materyal ve çalışma yapraklarını kullanarak gerçekleştirecekleri dinamik bir ders tasarımları ve raporlamaları istenmiştir. Araştırmada katılımcılardan tasarımları istenen bu materyal ve çalışma yaprakları ve raporları kullanılmamıştır. Ancak verilerin analizi yapılırken dinamik öğrenme ortamına uygun bir ders tasarlayıp tasarlamadıkları gözlenmiş ve ölçme ve değerlendirme hakkında sundukları görüşlerinin dinamik öğrenme ortamına uygunluğu hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Ayrıca katılımcıların araştırma



süresince dinamik öğretim hakkında bilgi, deneyim ve gözlem sahibi olmaları yazılı görüş formunda sorulan soruyu cevaplayabilmelerini sağlamıştır. Bunların ardından, 11. Haftanın sonunda katılımcılara yazılı görüş formu sunularak veriler toplanmıştır. Araştırma süreci Şekil 1’ de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilirken içerik ve betimsel analiz yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallarla oluşan kodlamalarla bir metnin kelimelerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilen bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2010). Betimsel analizde ise, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yazılı görüş formundan elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Bir kod listesi çıkarılmıştır. Verilerin kodlanması, kodlardan kategorilerin oluşturulması ve verilerin somutlaştırılması yoluyla içerik analizi yapılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2010). Öncelikle okuma yapılarak ilk kodlamalar oluşturulmuştur. Bu işlem farklı zamanlarda üç kez daha yinelenmiş ve son olarak elde edilen benzer kodlar birleştirilip düzenlenerek frekansları hesaplanmıştır. Son analizde verilerin birbirini desteklemesi için iki kategori arasında karşılıklı eşleştirme yapılmış, bu sayede gözden kaçabilecek eksik veri analizinin önüne geçilmiştir. Veriler, “dinamik öğretime uygun ölçme değerlendirme yaklaşımı” ve “dinamik öğretime uygun ölçme biçimleri” şeklinde iki kategori altında incelenmiştir. Birinci kategoriye ait kodlar ve açıklamaları Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Dinamik öğretime uygun ölçme değerlendirme yaklaşımı içerik analizi kodlarının açıklamaları*

Kod	Açıklama
<b>Ölçme</b>	
Kavramları inşa ettirmek	Matematiksel nesne veya kavramların oluşma süreçlerini meydana getirme
Cebirsel yapıyı yazabilmelerini istemek	Kavramın cebirsel özelliklerini bilme, cebirsel olarak formülleri yazabilme
Cebirsel yapıyı keşfetmelerini istemek	Kavramın cebirsel özelliklerini/formülünü verilen ipuçlarını kullanarak öğrencinin kendisinin anlayıp ortaya çıkarabilmesi
Kavramı farklı bir materyalle anlatmasını istemek	Kavramın özelliklerini veya yapısını gösteren başka dinamik materyal kurabilme
Oyun tasarlamak	Oyun kurmak ve oyunun içinde dinamik materyali veya çalışma yaprağını kullanabilme
Başka inşa yolları bulmalarını istemek	Eğer kavramın birden fazla oluşma süreci varsa bunlardan verilmeyeni bilebilme
<b>Değerlendirme</b>	
Kavramın dinamik özelliklerini materyal üzerinde değerlendirmek	Matematiksel nesne veya kavramların özelliklerini materyal üzerinde görebilmek
Çalışma yapraklarını değerlendirmek	Çalışma yapraklarında kavrama ait bulunan özellikleri görebilmek
Rubrik hazırlamak	Materyalin veya çalışma yaprağının aşamalarını belirleyerek önceden puanlama kriterleri oluşturmak

İçerik analizi verilerinin inandırıcılığını sağlamak için katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bunun için katılımcıların verdikleri cevaplar betimsel analiz yapılarak her bir kod içinde örnek olarak sunulmuştur. Görüş formunu cevaplayan öğretmenler Ö1, Ö2 ,..., Ö24 şeklinde kodlanırken, öğretmen adayları A1, A2,..., A30 şeklinde kodlanmıştır. Verilerin sunumunda katılımcıların kodlarının verilmesinin sebebi, hangi katılımcının hangi kodu görüş olarak belirttiğinin bilinmesi ve bu sayede okuyucunun bağlantıları görebilmesini sağlamaktır.

## BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının “dinamik öğretime uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımları” ve “önerdikleri dinamik öğretime uygun ölçme biçimleri” şeklinde iki kategori altında incelenerek sunulmuştur.

### Matematik Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Dinamik Öğretime Uygun Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarına yazılı görüş formunda sorulan ‘Gerçekleştireceğiniz dinamik öğretime uygun bir ölçme değerlendirme nasıl yapılabilir? Açıklayınız?’ sorusuna verilen cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular kodlar halinde Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3.  
*Dinamik öğretime uygun ölçme değerlendirme yaklaşımı*

Kod	Öğretmen	Öğretmen Adayı
<b>Ölçme</b>		
Kavramları inşaa ettirmek	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24	A1, A6, A12, A13, A17, A19, A20, A23, A28
Cebirsel yapıyı yazabilmelerini istemek	Ö5, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	A2, A3, A8, A9, A11, A12, A14, A15, A16, A18, A19, A20, A21, A23, A25, A26, A27, A30
Cebirsel yapıyı keşfetmelerini istemek	Ö1	A4, A7, A11, A13, A17, A22, A24, A29
Kavramı farklı bir materyalle anlatmasını istemek	Ö2, Ö3, Ö8, Ö15, Ö17	A1, A10, A23, A28
Oyun tasarlamak	Ö1, Ö7	A3, A28, A29
Başka inşaa yolları bulmalarını istemek	Ö2	A1, A10
<b>Değerlendirme</b>		
Kavramın dinamik özelliklerini materyal üzerinde değerlendirmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24	A3, A4, A5, A6, A8, A9, A12, A13, A14, A15, A17, A19, A20, A21, A22, A24, A26, A28, A29, A30
Çalışma yapraklarını değerlendirmek	Ö1, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	A2, A3, A7, A8, A9, A11, A13, A15, A16, A18, A19, A23, A25, A27
Rubrik hazırlamak	Ö1	A25, A27

## Ölçme Yaklaşımları

### Kavramları İnşaa Ettirmek

Bu ölçme yaklaşımı sergileyen katılımcıların daha çok, matematiksel nesne veya kavramların oluşma süreçlerini meydana getirme üzerinde durdukları görülmüştür. Öğrencilerden dinamik materyal oluşturmalarını beklemektedirler. Kavramların oluşma süreçlerinin matematiksel olarak nasıl meydana geldiğini keşfe dayalı oluşma süreçleriyle ölçmek istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir;

'...tüm öğrencilere üçgen oluşumlarını kendilerinin oluşturmaları istenir ve daha farklı oluşumlarda yaptırılabilir' (Ö8).

'...örneğin, öğrencilerden  $(a+b)^2$ ,  $(a-b)^2$  ve  $a^2-b^2$  özdeşliklerini içeren dinamik bir yapı oluşturmaları istenir. Öğrencilerin, materyalleri nasıl oluşturdukları ve neden böyle yaptıklarını metin kutularında açıklamaları beklenir' (Ö10).

'...örneğin hacim konusunu anlattım. Öğrencilerden istediğim hacimlerde prizmalar oluşturmalarını isterim. Öğrencilerden ne düşünerek istenilen hacimlerde prizmalar oluşturduklarını açıklamalarını isterim. Ayrıca, oluşturdukları prizmada hacmin istenilen değer olduğunu birim küpler yardımıyla göstermelerini isterdim. Böylece dinamik ortamda ölçme yapabileceğim' (Ö21).

Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşleri ise şu şekildedir;

'...Mesela üçgende açıortay, kenarortay ve yükseklik inşaa söz konusu olduğunda, GeoGebra' da inşaa etmeleri ve farklı yollar bulup bulamayacakları sorulabilir' (A1).

'...Öğrencilerin herhangi bir açıyı iki eş parçaya ayırarak açıortay oluşturmasını bekleyelim. İnşaa aşamalarını yapmalarını isteyebiliriz' (A12).

'...Çalışma yaprağında öncelikle kendimizin hazırladığı sonra da öğrencilerin kendilerinin hazırladığı bir cismin inşaaasını ve cismin önden, arkadan, sağdan, soldan görünümünü isteriz' (A23).

### Cebirsel Yapıyı Yazabilmelerini İstemek

Belirlenen bu ölçme yaklaşımında katılımcıların daha çok yazılı olarak nesne ve kavramların özelliklerini belirlemek istedikleri görülmüştür. Kavramın cebirsel özelliklerini bilme, cebirsel olarak formülleri yazabilme üzerinde durdukları belirlenmiştir. Bu özellikleri materyalleri kullanarak kimi zaman bir çalışma yaprağı eşliğinde kimi zaman ise yazılı sınav şeklinde ölçmek istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir;

'...Örneğin GeoGebra ile prizma ve piramitin özelliklerini ve açınımlarını işlediğimizi düşünelim. Öğrencilere prizma ve piramitin açınımlarının bulunduğu kağıtlar verilerek yanlarına bunların hangi cisme ait olduklarını yazmaları istenebilir, açınımı verilen her bir cismin yanına kaç ayrıtı, yüzü, tabanı, ve köşesi olduğu yazmaları istenebilir. Ya da her bir öğrenciye bilgisayar sağlanarak materyal üzerinde öğrencilerden prizma ve piramitler oluşturmaları ve ayrıtı, yüzey, köşe ve taban ile ilgili bilgileri vermeleri istenebilir' (Ö19).

'...Kullandığım elektronik materyal sonucu üçgen oluşmayan durumların sebepleri hakkında öğrencilerin yorum yapmalarını beklerim' (Ö5).

Öğretmen adaylarının konuyla ilgili ifadeleri ise şu şekildedir;

'...Örneğin eşlik ve benzerlik kavramları arasındaki ilişkiyi fark ettirmek için sürgünün değerleri verilir hangi değerlerde kenar uzunlukları yazmaları beklenir. Ve sürgünün değerlerine göre oluşan çokgenlerin nasıl çokgenler olduğu sorulabilir' (A8).

'...çalışma kağıdında yazan farklı açı derecelerini sürgüyü hareket ettirerek bulduklarında merkez açının değerinin yine ne olduğunu çalışma kağıdında açılarının karşılıklarına yazabilirler' (A9).

'...materyal öğrencilere hazır bir şekilde verilerek açıları ölçmesi sağlanıp daha sonra uygun yönergelerle kavramlarla ilgili sorulara cevap vermesi sağlanabilir. İki paralel doğru arasında hangileri birbirine eşittir gibi sorular sorup, iç ters, dış ters, eş açılar gibi kavramların özelliklerini yazmaları istenebilir' (A16).

### ***Cebirsel Yapıyı Keşfetmelerini İstemek***

Bu ölçme yaklaşımında kavrama ait cebirsel yapıyı keşfetmek ve oluşturmak söz konusudur. Kavramın cebirsel özelliklerini veya formülünü verilen ipuçlarını kullanarak öğrencinin kendisinin anlayıp ortaya çıkarabilmesi beklenmektedir. Öğretmenler arasında bir öğretmenin ifade ettiği görülürken öğretmen adaylarının yapılandırmacı eğitime dayalı ölçme yapmak için vurgu yaptıkları görülmektedir.

Bu kodla ilgili olarak bir öğretmenin görüşü şu şekildedir;

*'...Öğrencilere modellerin bulunduğu ve cebirsel ifadelerinin bulunmadığı sorular hazırlayarak koordinat sistemi yardımıyla cebirsel ifadeleri keşfedecek materyaller veririm'* (Ö1).

Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşleri ise şu şekildedir;

*'...Örneğin öğrenciler, üçgenin iç açılarının bir doğru üzerinde birleşerek doğru açı oluşturduklarını görebilirler. Aynı şekilde dörtgenin iç açılarının da tam açı oluşturduğunu görerek üçgenin ve dörtgenin iç açıları toplamının nereden geldiğini anlarlar'* (A4).

*'...Materyaller ve çalışma yaprağını bir arada kullanarak öğrencilerin bazı genellemelere ulaşmalarını isterim. Örneğin köşegen sayısı (n-3), iç açıları ölçüleri toplamı (n-2).180°, dış açıları ölçüleri toplamı 360° gibi..'* (A29).

### ***Kavramı Farklı Bir Materyalle Anlatmasını İstemek***

Bu ölçme yaklaşımıyla katılımcıların öğrencilerden dinamik materyal oluşturmalarını bekledikleri görülmektedir. Bu materyali oluştururken kavramın inşaa şeklini belirlemekten ziyade özelliklerini konu alan ve derste gösterilenden farklı olarak kendi öğrenmelerini somutlaştıran materyaller olmasını istedikleri belirlenmiştir. Veya öğretmenin verdiği bir hikâyeye, durumu materyalle somutlaştırmasını isteyebilecekleri anlaşılmıştır. Kavramın özelliklerini veya yapısını gösteren başka dinamik materyal kurabilme becerileri ölçülmek istenmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir;

*'...konunun materyalle öğretimini yaptıktan sonra konuyu değişik bir materyalle sunmasını öğrenciden isteyebiliriz.'* (Ö2).

*'...Örnek olarak, üçgenin alanı için bir materyal oluşturmalarını isteyebilirim. Soruyu örnek olay yöntemiyle hikayeleştirip buna uygun bir materyal tasarımlarını ve sınav kağıtlarında yaptıkları bu materyalden bahsetmelerini isterdim'* (Ö17).

*'...Kavramların dinamik yapısını ölçmek isterim. GeoGebra' daki sürgü komutunu kullanmalarını ve kavramla ilgili dinamik bir materyal oluşturmalarını beklerim'* (Ö15).

Öğretmen adaylarının konuyla ilgili ifadeleri ise şu şekildedir;

*'...Ben birebir her birinin materyalini kontrol ederim. Çünkü elektronik materyalde öğrenci birçok farklı yoldan kendi bakış açısıyla ve düşüncesiyle sonuca ulaşabilir. Öğrenciyi belli kalıplar içine sokarak değil, farklı düşünme yollarıyla kavrama ulaşabileceğini hissettirim'* (A10).

*'...Kendilerinin kavrama-kazanıma uygun materyal yapmaları istenerek öğrenilip öğrenilmediği anlaşılabilir'* (A28).

### ***Oyun Tasarlamak***

Bu ölçme yaklaşımında katılımcıların herhangi bir oyun tasarlayarak öğrencilerin öğrenmelerini gözlemlemek istedikleri görülmüştür. Katılımcıların oyun kurmak ve oyunun içinde dinamik materyali veya çalışma yaprağını kullanmayı düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir;

*'...Hazırlanan elektronik materyale uygun bir şekilde rastgele değişkenleri kullanarak bir oyun hazırlarım. Bu oyunu derste öğrencilere tek tek oynatırım'* (Ö1).

*'...Materyalleri kullanarak elektronik ortamda oyun oynatabilirim. Bu oyuna göre karşılıklı iki öğrenci örneğin üçgenin alanını bulmaya çalışır. Bir dikdörtgenin içinde farklı dinamik üçgenler bulunur ve dikdörtgenin alan bağıntısından faydalanarak bu üçgenlerin alanları hesap ettirilir. İlk önce bulan öğrenci oyunu kazanır'* (Ö7).

Öğretmen adaylarının konuyla ilgili ifadeleri ise şu şekildedir;

‘...Ölçmeyi elektronik materyal yardımıyla ‘eğitsel oyun’ tasarlayarak yapabilirim. Örneğin yansıma konusunda bir şekil verilir ve x, y koordinatları veya orijine göre yansıması istenir. Öğrencilerden nokta seçmeleri istenir. Eğer seçilen noktalar doğru ise şeklin yansıması oluşur; yanlış ise ‘tekrar denemeleri’ istenir. Doğruyu yapana kadar devam eder. Sınıf mevcuduna göre iki gruba da ayrılarak yapılabilir (A3).

‘...Elektronik oyun şeklinde, tamamlandıkça ilerleyen oyun tasarlayabilirim’ (A28).

‘... GeoGebra’ da bu materyalleri kullanarak bir oyun düzenleyebilirim. Konu ile ilgili bir soru sorarım ve tahtanın önündeki iki kişiden hangisi daha çabuk hesaplırsa biri kazanır diğeri elenir. Bu şekilde öğrenmelerini ölçmüş ve konuyu pekiştirmiş olurum’ (A29).

### **Başka İnşaa Yolları Bulmalarını İstemek**

Bu ölçme yaklaşımıyla bazı matematiksel kavramların birden fazla inşaa edilme şekli varsa öğrencilerden bunlardan birini bulmalarını istemek söz konusudur. Katılımcıların, öğrencilerin kavramın birden fazla oluşma süreci varsa bunlardan verilmeyeni araştırmalarını veya derste öğrendiklerini kullanarak keşfetme sürecine girmelerini bekledikleri anlaşılmaktadır. Bu kodla ilgili olarak bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir;

‘...Örneğin Öklid geometrisindeki herhangi bir kavramın inşaaasını araştırmaları ve farklı inşaa yolları bulmaları beklenebilir’ (Ö2).

Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşleri ise şu şekildedir;

‘...Mesela üçgende açıortay, kenarortay ve yükseklik inşaaası söz konusu olduğunda, farklı yollar bulup bulamayacakları sorulabilir’ (A1).

‘...bu sayede farklı inşaa adımlarını da düşünebilir ve sorgulayabilir. Öğrendiklerini uygulayabilme becerileri de ölçülmüş olacaktır’ (A10).

### **Değerlendirme Yaklaşımları**

#### **Kavramın Dinamik Özelliklerini Materyal Üzerinde Değerlendirmek**

Bu değerlendirme yaklaşımında materyal üzerinde matematiksel nesne veya kavramların özelliklerine ilişkin bir değer yargısına ulaşmanın söz konusu olduğu görülmektedir. Katılımcıların materyalleri ele alan ölçme için belirttikleri yaklaşım biçimlerinde yine materyal üzerinden değerlendirme safhasının iç içe olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir; ‘...sınıfta öğretmenin kontrol edebileceği öğrenci bilgisayarları varsa, öğretmen materyal üzerinden öğrencilere «neden böyle yapıldı?», «bu doğru parçası çizildikçe ne elde edilir?» gibi sorularla dinamik değerlendirme yapılabilir’ (Ö3).

‘... küp, kare prizma, dikdörtgenler prizması ayırımı yapabilme durumlarını değerlendirmek için oluşturulan materyalin açınımını çizmeleri ve ayrıt uzunluklarını doğru bir şekilde sıralamalarını inceleyerek değerlendirme yapılabilir’ (Ö4).

‘...materyalde örneğin, üçgen oluşmayan durumların sebepleri hakkında öğrencilerin yorum yapmaları materyalin başarılı bir öğrenme gerçekleştireceğini gösterecektir, bu sayede değerlendirme yapabilirim’ (Ö5).

‘...değerlendirme kısmında yapılan materyal kavramı doğru yansıtıp yansıtmadığı, inşaaasının aşamaları, dinamik olup olmaması değerlendirilebilir’ (Ö12).

‘...öğrencilerin sürgüler yardımıyla inşaa ettikleri kavramların özelliklerini materyal üzerinde inceleyip değerlendirme yapılabilir’ (Ö24).

Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşleri ise şu şekildedir;

‘...örneğin bir hacim ölçüsü istenip, onu materyal üzerinde oluşturmaları ve taban alanı, yüksekliği sorulabilir. Yani sorular sorup, uygulamasını ve cevaplamaını kağıt üstünde de GeoGebra üzerinde de yapılabilir. İşaret kutusuyla doğru yanlışlığı kontrol edilebilir. Tüm öğrencilerle uygulamalı olarak değerlendirme yapılabilir’ (A13).

‘...bir öğrenciyi değerlendirmek için ona materyali kullanarak ölçebileceğim soruları veririm ve materyali uygulayıp elde ettiği sonuçları materyal üzerinden değerlendiririm. Ayrıca...’ (A19).

‘...örneğin Pisagor bağıntısını hesaplamak için, üçgenin kenarlarına yerleştirilen bir birimlik parçalara ayrılmış kareler gizlenerek, sorular sorulara cevap vermesini isterim. Daha sonra materyalde karenin

alanları açılarak (işaret kutusuna bağlanarak yapılabilir) hesaplanabilir ve onay kutusuyla değerlendirmeyi sağlayabilirim' (A22).

'...Materyali değerlendiririm. İlk olarak yapılan dinamik metni keşfetmesini verdiğim adımlar ile sağlarım. Bunun için sürgüye bağlı olarak değiştirdiğim değerleri kendisinin yapmasını ve sonucu metin kutusuna tıklayarak kontrol etmesini sağlarım' (A24).

### **Çalışma Yapraklarını Değerlendirmek**

Bu değerlendirme yaklaşımında çalışma yaprakları üzerinde matematiksel nesne veya kavramların özelliklerine ilişkin bir değer yargısına ulaşmanın söz konusu olduğu görülmektedir. Çalışma yapraklarında kavrama ait bulunan özellikleri verilen ipuçlarına bağlı olarak keşfetme ve değerlendirmeyi yapmak söz konusudur. Öğretmenlerin konuyla ilgili ifadeleri şöyledir;

'...kavramın sınıflandırılmasına ait bir etkinlik tasarlayıp, materyali kullanarak çalışma yaprağındaki etkinlikleri yapmalarını isterim ve çalışma yaprağını değerlendirerek tamamlarım' (Ö16).

'...Elektronik materyalle dersi işliyor ve öğrenciler çalışma yaprağıyla takip ediyorsa çalışma yapraklarını değerlendiririm' (Ö18).

'...hazırlanan dinamik materyallere uygun çalışma yaprakları hazırlanabilir. Bu çalışma yaprakları dinamik öğretim sürecinde kullanılarak çalışma yaprakları değerlendirilebilir' (Ö20).

Öğretmen adaylarının konuyla ilgili ifadeleri ise şöyledir;

'...Çalışma yaprağı ile değerlendirme yaparım. Öğrenci, adımları uygularken uygulanan adımlardaki soruları cevaplandırabiliyor mu, keşfedebiliyor mu? Bunları incelerim. Ayrıca çalışma yaprağında farklı durumlar oluşturarak öğrencinin u durumlara adapte olup olmadığını değerlendirebilirim' (A11).

'...ayrıca çalışma yaprağında verilen örnekler gibi bir kısımda örneğin açılı türlerini yazmasını, diğerinde de istediğim açılı çizibilmesini isterdim. Bu sayede sahip olduğu bilgiyi her yönden sınar ve sonuçlarını değerlendiririm' (A19).

'...materyalime uygun hazırladığım çalışma yaprağı gibi bir değerlendirme kâğıdı hazırlanabilir. Materyalde olan şekillerin dinamik bir şekilde işlediğini görmek için buna uygun sorular hazırlanabilir' (A21).

### **Rubrik Hazırlamak**

Bu değerlendirme yaklaşımında katılımcılar önceden aşamaları belirleyerek puanlama kriterleri oluşturabileceklerini belirtmişlerdir. Buna göre ölçmede kullanacakları materyalin veya çalışma yaprağının oluşma aşamalarını puanlandırmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili olarak bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir;

'...bu süreçte ulaşmak istediğim çıktıları belirleyerek bir rubrik hazırlarım ve süreç esnasında rubriğe göre değerlendirmem yaparım. Yaratıcılığa ve özgünlüğe, kazanıma ve sorulara uygunluğuna göre puanlama yaparım' (Ö1).

Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşleri ise şu şekildedir;

'...öğrencilerin yönergeler ışığındaki etkinliklere verdiği cevaplar, bir puanlama rubriği geliştirilerek değerlendirilebilir' (A25).

'...çalışma yaprağındaki örnekler gibi sorular çoğaltılarak belli bir puanlama rubriği ile değerlendirme yapılabilir' (A27).

### **Matematik Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Önerdikleri Dinamik Öğretime Uygun Ölçme Biçimleri**

Matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarına yazılı görüş formunda sorulan 'Gerçekleştireceğiniz dinamik öğretime uygun bir ölçme değerlendirme nasıl yapılabilir? Açıklayınız?' sorusuna verilen cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular kodlar halinde Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Dinamik öğretime uygun ölçme biçimleri*

Kod	Öğretmen	Öğretmen Adayı
Elektronik materyal	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30
Çalışma Yaprağı	Ö1, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	A2, A3, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A15, A16, A18, A19, A21, A23, A25, A27
Gözlem	Ö3, Ö6, Ö9, Ö13, Ö15	A3, A5, A6, A8, A17
Rubrik	Ö1	A25, A27
Öz değerlendirme	Ö17	A5, A6, A25
Akran Öğretimi	Ö7	A3, A28, A29
Tartışma	Ö5, Ö6	
Ürün Dosyası	Ö2	

Katılımcıların dinamik öğretime uygun ölçme biçimleri incelendiğinde en çok elektronik materyal, çalışma yaprağı ve gözlem yoluyla ölçme yapmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Rubrik, öz değerlendirme, akran öğretimi, tartışma ve ürün dosyası diğer tercih edilen alternatif ölçme biçimleridir. Elektronik materyal ile ölçme yapmak isteyen katılımcıların konuyla ilgili ifadeleri şöyledir;

'...GeoGebra materyali oluşturulması istenir. Oluşturulan kavramın içeriğinde eğer değişken varsa materyalin içeriğinin değişken bakımından sürgülere bağlanıp bağlanmadığı ölçülür' (Ö24).

'...dinamik materyal kullanmanın asıl amacına uygun olacak şekilde sorgulayıcı ve somutlaştırıcı bir kavram öğretiminin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine bakmak lazım. İki yolla yapılabilir; dersin işleniş sırasında inşaa edilen materyaller için adımlarda neden böyle yapıldı diye sorgulayarak. Veya materyalin farklı durumlar için kavramın özelliklerini sorgulamak için kullanmak' (Ö11).

'...örneğin paralelkenarın alanının hesaplanmasında yükseklik ve kenar uzunlukları dinamik olması için sürgüye bağlanır. Bu şekilde öğrencilere, sürgüyü şu değere getirdiğinizde oluşan paralelkenarın alanını hesaplayınız gibi sorular sorarak öğretimin ölçme ve değerlendirmesini yapabilirim' (A14).

'...pi sayısının öğretimini ele alalım. Şu şekilde ölçme yapabilirim.  $\frac{\text{çevre}}{\text{çap}}$  üzerine kurulu ve bu değer sabit olduğundan ilk önce bu değer her çember için eşit olup olmadığı sorulur. Materyal üzerinde her değer için sorgulanır' (A26).

Çalışma yaprağı ile ölçme yapmak isteyen katılımcıların konuyla ilgili ifadeleri şöyledir;

'...hazırlanan elektronik materyalle ilgili etkinlik ve uygulamaları içeren bir çalışma yaprağı hazırlanır. Buradaki soru ve yönergeler öğrencilerin materyali dinamik bir şekilde kullanmasına olanak sağlamalıdır. İlişki ve farkları değerlendirmemize olanak sağlayan ölçümler elde edebiliriz' (Ö14).

'...değerlendirme yapabilmek için materyale uygun soruların bulunduğu bir çalışma yaprağını öğrencilere vermeliyiz. Aynı zamanda soruları cevaplaması için materyalle etkileşime girebilmeli. Çünkü çalışma yaprağında materyal yardımıyla akıl yürütmesi gereken çıkarımlarda bulunması gereken sorular bulunmalıdır' (A7).

'...öncelikle kavramların dinamikliği materyal üzerinde ne kadar fayda sağlamış ona bakılır. Bunun için bunlara uygun bir çalışma yaprağı hazırlanır ve materyalde verilen bütün aşamalarla ilgili uygulanabilecek sorular sorulur' (A15).

Gözlem yoluyla ölçme yapmak isteyen katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir;

*'...öğretmen rehberliğinde, öğrencinin verilen sorularda hangi aşamaları hangi sırayla yapacağını öğretmene anlatarak, sırasıyla GeoGebra' da çizerek oluşturması bir ölçme yolu olabilir' (Ö9).*

*'...Bu şekilde oyun süreci gözlemlenirken hangi öğrencinin nerede takıldığını neyi yanlış kavradığını gözlemleyebiliriz.' (A3).*

*'...materyale eklenmiş olan yönergeler ve betimlemeler sayesinde öğrenci kendi bireysel değerlendirmesini yapabilecek. Öğrenci ulaştığı genellemelerin doğruluğunu materyal üzerinde anında görebilecek ve dönüt düzeltmelerini yapabilecek. Öğretmen ise öğrencinin nerede eksiklikleri var süreç içinde anında görebilecek ve müdahale edebilecek' (A5).*

Rubrik yoluyla ölçme yapmak isteyen katılımcıların tamamının görüşleri yukarıda sunulurken, özdeğerlendirme yoluyla ölçme yapmak isteyen katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

*'...sınav kağıtlarında yaptıkları bu materyalden bahsetmelerini isterdim ve materyal nelerden oluşuyor bahsetmelerini, neden bu şekilde yaptıklarını değerlendirmelerini beklerim' (Ö17).*

*'...öğrenciler hem kendi sorularını oluşturur hem de bu sorulara cevap bulur. Bu da öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ve kendi öğrenmelerine eleştirci bir gözle bakmalarını sağlar. Dolayısıyla kendi öğrenmelerinin farkına varmayı amaçlar' (A6).*

*'...ve öğrenciye son olarak, kazanıma dair elde ettiği bilgileri, kişisel yorum ve görüşleri sorulabilir' (A25).*

Akran öğretimi yoluyla ölçme yapmak isteyen katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

*'...alanı hemen bulamayan öğrenciler için, diğer öğrencilerin birbirlerine anlatmalarını isterim' (Ö7).*

*'...gruplara ayrılması ile birbirlerinin eksiklerini tamamlamış olur, birbirlerinin öğrenmelerini sağlamış olurlar' (A3).*

*'...akran öğretimi ile birbirlerinin materyallerini kontrol etmeleri, tamamlamaları istenebilir' (A28).*

*'...doğru yapan öğrencinin yanlış yapan öğrenciye anlatmasını, ve öğrenmeyi tamamlamalarını sağlarım' (A29).*

Tartışma ve ürün dosyası yoluyla ölçme yapmayı sadece öğretmenlerin belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin konuyla ilgili ifadeleri şöyledir;

*'...elektronik materyalle ile gerçekleştirdiğim öğrenmeyi ölçmek için sınıfta tartışma ortamı da oluştururum. Bu, günlük hayat problemleri üzerinden olur. Mesela bir eve çatı yapılmak isteniyor, uzunlukların iki tanesini verir, diğeri hakkında yorum ve tartışmalarını beklerim' (Ö5).*

*'...öğrencilerin buldukları farklı inşaa yollarını bir ürün dosyası içinde sunmalarını ve konuyla ilgili yaptıkları araştırmaları anlatmalarını isterim' (Ö2).*

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir (MEB, 2018). Bu araştırmada öğretmenlere ve eğitim uygulayıcılarına yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitimin içinden geçen katılımcıların görüşlerine dayalı olarak teknolojinin yer aldığı ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve biçimleri sunulmuştur. Dinamik öğretimin yapıldığı sınıflarda; kavramları inşaa ettirmek, cebirsel yapıyı yazabilmek, cebirsel yapıyı keşfetmek, kavramı farklı bir materyalle anlatmak, oyun tasarlamak, başka inşaa yolları bulmalarını istemek gibi ölçme yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Kavramın dinamik özelliklerini materyal üzerinde değerlendirmek, çalışma yapraklarını değerlendirmek ve rubrik hazırlamak ise değerlendirme yaklaşımları olarak belirlenmiştir. Matematik öğretim programında (MEB, 2009) geçen alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ek olarak elektronik materyal ve çalışma yapraklarının ölçme biçimi olarak kullanılmak istendiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, Akkoç (2012) nin araştırmasında elde ettiği öğretmen adaylarının çalışma yapraklarını ve teknoloji destekli etkinlikleri ölçme ve değerlendirmede kullandıkları sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının verdikleri cevapların frekansları göz önüne alındığında daha çok, kavramları inşaa ettirme ve cebirsel yapıyı yazdırma yoluyla ölçme yaklaşımı sergiledikleri ve buna paralel olarak kavramın dinamik özelliklerini materyal üzerinde değerlendirmeyi düşündükleri belirlenmiştir. Matematiksel kavramların inşaa ve yine matematiksel kavramların cebirsel yapısı aslında matematik öğretiminde temelde verilmesi uygun olan iki durumdur. Çünkü öğrencilere matematiksel bir kavramı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğretmek istediğimizde yapılması gereken; kavramın nasıl meydana geldiği ve hangi cebirsel yapıyı taşıdığını göstermek gerektiğidir. Bu



şekilde ezbere dayalı öğretimden uzaklaşılabilir. Bu sayede aslında, bir kavramın diğer matematiksel kavramlarla olan ilişkisi de ilişkilendirme ve keşfetme yoluyla gösterilebilir. Keşfetmeye dayalı bir matematik öğretimini sağlayabilmek adına bu yönde yapılacak eğitimlere ve ölçme değerlendirmeye önem verilmesi öne çıkmaktadır. Ayrıca, matematiksel problemlerin farklı çözümlerinin olabileceğini öğretmenlere düşündürmek, gelecek adına öğrencilere de farklı çözümlerin ve genellemelerin bulundurulmasında anahtar rol oynayacaktır.

Bu ölçme değerlendirmeler nasıl gerçekleştirilebilir? Bu araştırmadan elde edilen veriler tartışıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kavramların inşasını elektronik materyalde elde etmeleri ölçme sorusu olarak sorulabilir ve buna karşılık öğrenci, bilgisayar veya tablette dinamik matematik programı üzerinde inşaa işlemini gerçekleştirip yine elektronik olarak öğretmenine sunabilir. Ya da kavramın cebirsel yapısının özelliklerinin bilip bilinmediği yine yönergelerle ve ipuçlarıyla donatılmış çalışma yapraklarındaki ölçme sorularıyla ölçülebilir. Öğrenci bir taraftan elektronik materyali kullanırken diğer taraftan kendisine sunulan sorulara cevap verebilir. Yine bu ölçme sonucu da öğretmene elektronik veya yazılı olarak sunulabilir. Bu şekildeki uygulamalar hiç şüphesiz daha farklı uygulamalarla donatılabilir ve teknolojinin yer aldığı ölçmelere geçiş sağlanabilir. Değerlendirme aşamasında, öğretmenler kavramın elektronik materyaldeki dinamik yapısını inceler, çalışma yapraklarını değerlendirir ve puanlama işlemini tamamlar. Araştırmada ölçme biçimlerinde elde edilen diğer kodlar içinde benzer durum söz konusudur. Cebirsel yapıyı keşfetmesini istemek, kavramı farklı bir materyalle anlatmasını istemek, başka inşaa yolları aramak ve oyun tasarlamak yine elektronik materyal ve çalışma yapraklarıyla yapılabilecek ölçme yaklaşımları olarak bu araştırmada ortaya çıkmaktadır. Hiç şüphesiz, bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımları alternatif ölçme biçimlerinin daha fazla sürece entegre edilmesine sebep olacaktır. Gözlem, rubrik, öz değerlendirme ve akran öğretimi bunlar arasındadır. Tartışma ve ürün dosyası oluşturma ölçme biçimleri olarak daha fazla kullanılmaya çalışılabilir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer durum, bu ölçme biçimlerini ifade eden öğretmen ve öğretmen adayları ölçme yaklaşımlarında bunları içeren görüşlerle durumu ele almalarıdır. Örneğin, oyun tasarlayarak ölçme yaklaşımı sergileyen öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımın doğası gereği rubrik ve akran öğretimi yoluyla ölçme yapmak istedikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmen ve öğretmen adaylarının son yıllarda alternatif ölçme değerlendirme araçlarını derslerine nasıl entegre edecekleri hakkında görüş sahibi olmaya başladıklarının da bir göstergesidir. Zira Karakuş (2010) matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen bu yaklaşımları kullanmadıklarını ve bilgi sahibi olmadıklarını belirlemiştir. Aras (2020) ise ortaokul matematik öğretmenlerinin en çok geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerini, performans değerlendirme yöntemlerini bazen, alternatif değerlendirme yöntemlerini nadiren kullandıklarını belirlemiştir.

Ölçme-değerlendirmenin öğretimin bir parçası olması gerektiği ele alındığında, teknoloji destekli bir öğretimin ölçme-değerlendirme basamağında da teknolojinin göz önüne alınması gerekir (Akkoç, 2012). Eğitim üzerine yapılan araştırmalardan ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin de haberdar olması sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitim kurslarında öğretmenlerin derslerinde kullanabilmeleri için dinamik yazılımlarla oluşturulan örnek dinamik materyaller sunulmalı ve dinamik matematik öğretimi, ölçme ve değerlendirmesi hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere dinamik matematik öğretimi yapılmalı, onların matematiğin dinamik yüzüyle karşılaşmalarına olanak sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akkoç, H. (2012). Bilgisayar Destekli Ölçme-Değerlendirme Araçlarının Matematik Öğretimine Entegrasyonuna Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim Uygulamaları ve Matematik Öğretmen Adaylarının Gelişimi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(2), 99-114.
- Aras, E. (2020). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Yaklaşımları, Yeterlik Algıları Ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi*. Uşak Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Arıbaş, S., & Göktepe, Ö. (2014). Ortaokul Matematik Dersi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 17-42.

- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Bal, A. P., & Doğanay, A. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16( 3), 373-398.
- Birgin, O., & Baki, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Uygulama Amaçlarının Yeni Matematik Öğretimi Programı Kapsamında İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 152-167.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cansız Aktaş, M., & Baki, A. (2013). Yeni Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Çepni, S. (2007). Performans Değerlendirme, E. Karip (ed.) *Ölçme ve Değerlendirme* (193-239), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duban, N., & Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Durmuş, S., & Bahar, M. (2005). 2004 Öğretim Programlarında Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı: İlköğretim Matematik, Fen ve Teknoloji Dersleri Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 132-148.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri Ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karakuş, M. & Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Etkinliklerin ve Ölçme-Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 35-54.
- Işık, A., D., Çukurbaşı, B., Fidan, M., Debbağ, M., & Erkan, E. (2017). Tablet Bilgisayarlar İçin İnternet Tabanlı Ölçme-Değerlendirme Sistemlerinin Geliştirilmesine İlişkin Hususların Belirlenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 21-34.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genelyeterlilikleri/icerik/39> (Erişim Tarihi: 13/01/2021)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Ortaokul Matematik Dersi 5, 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- Olkun, S., & Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Önel, F., Dalkılıç, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T., & Kurt Birel, G. (2020). Ortaokul Matematik Öğretmenleri Ölçme-Değerlendirmeyi Nasıl Yapıyor? Bir Durum Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 1448-1459.
- Peker, M., & Güllü, M. (2011). Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programında Yer Alan Ölçme Araçları Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bu Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklıkları. *İlköğretim Online*, 10(2), 703-716.

- Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2019). Matematik Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Gelişimleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 47-76.
- Tan, Kelvin H. K. (2012). How Teachers Understand and Use Power in Alternative Assessment. *Education Research International*, doi:10.1155/2012/382465
- Toptaş, V. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı ile İlgili Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 205-219.
- Turgut, P. (2011). Ülkemizde Ölçme ve Değerlendirmenin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2, 1-12.
- Tuncel, T., & Kuzu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunda Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 163-179.
- Uysal, H. & Yumuşak, G. (2018). Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. *Turkish Studies Educational Science*. 13(11), 1421-1436.
- Yayla, R. G. (2011). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Tecrübeleriyle Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, Antalya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research (design methods)*. California: Sage Publication.

## FRANSIZCADA ÜÇÜNCÜ TEKİL KİŞİ ADILLARININ ÖĞRETİMDEKİ YERLERİ: ANLAMBİLİMSEL VE EDİMBİLİMSEL BİR ÇÖZÜMLEME\*

### THE PLACE OF FRENCH THIRD PERSONAL PRONOUNS IN TEACHING: A SEMANTIC AND PRAGMATIC ANALYSIS

Özge ÖZBEK<sup>1</sup>

**ÖZ:** Kişi adları bir kişinin veya nesnenin yerine geçen ve yerine geçtiğini temsil eden terimlerdir. Bu terimlerin kullanım nedenlerinden biri metin içinde tekrardan kaçınmak, diğeri ise metin içindeki tutarlılığı sağlamaktır. İngilizcedeki 3. tekil kişi olan "He / She / It" Fransızca'da "Il / Elle / On" adlarıyla; Türkçede ise sadece "O" ile karşılık bulur. Çalışmada Fransızca'daki tüm kişi adlarından söz edilecek; bunun yanı sıra en fazla üçüncü tekil kişi olan "O" (fr. Il / Elle / On) üzerinde durulacaktır. Başlıca amaç söz konusu adların iki dil (Fransızca ve Türkçe) arasındaki aynı ve farklı kullanımlarını ve görevlerini saptamaktır. Çalışmada TV5 Monde Fransızca öğrenim/öğretim web sitesi ve Fransızca öğretim kitaplarından Décibel A1 kişi adları açısından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Gerçekleştirilen gözlem sonucunda Décibel A1 kitabında kişi adlarının sistematik bir şekilde öğretildiği ve çeşitli alıştırmalarla desteklendiği görülmektedir. TV5 Monde Fransızca öğretimi web sitesinin güncel halinde ise kişi adlarının incelenen A1 düzeyindeki derslerde rastgele yer aldığı saptanmıştır.

**ABSTRACT:** Personal pronouns are defined as the terms that substitute a person or an object and represent it. One of the reasons for use of these terms is to avoid the repetition, and the other is to ensure the consistency of the text. "He / She / It", which are the 3rd person singular forms in English, correspond to "Il / Elle / On" in French and in Turkish to "O". In this study, all personal pronouns in French will be mentioned. Besides, the third person singular (Fr. Il / Elle / On) will be accentuated. The main purpose is to determine the same and different uses and functions of the pronouns in question between two languages, French and Turkish. To this end, TV5 Monde French learning/teaching website and Décibel A1 from French teaching books were examined and compared in terms of personal pronouns. As a result, it was found that the personal pronouns are systematically taught and supported by various exercises in Décibel A1. In the current version of the TV5 Monde French teaching website, it was determined that personal pronouns were randomly included in the examined courses.

**Anahtar sözcükler:** Kişi adları, yabancı dil olarak Fransızca öğretimi/öğrenimi, TV5 Monde, Dijital Öğrenme.

**Keywords:** Personal Pronouns, French Teaching as a Foreign Language, TV5 Monde, e-learning.

**Bu makaleye atıf vermek için:**

Özbek, Ö. (2023). Fransızca'da Üçüncü Tekil Kişi Adlarının Öğretimdeki Yerleri: Anlambilimsel ve Edibilimsel Bir Çözümleme, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 448-460

**Cite this article as:**

Özbek, Ö. (2023). The place of French third personal pronouns in teaching: A semantic and pragmatic analysis. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 448-460

<sup>1</sup> Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, [ozgekaracadal@gazi.edu.tr](mailto:ozgekaracadal@gazi.edu.tr), Orcid: 0000-0001-6386-2191

\* Bu çalışma yazar tarafından 2021 yılında 3. Uluslararası Karadeniz Dil ve Dil Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

According to the Turkish Language Association (TDK), the term of pronoun, refers to "the word that replaces entities by giving the concepts of person, reflexivity, pointing, question and ambiguity". The main function of the pronoun is displacement, the replacement of something else in the sentence. It is possible to define personal pronouns as words that take the place of the speaker, the person opposite who listen or the person / persons spoken about. These words are one of the factors that give the meaning briefly inside of the text. They also promote the consistency and the cohesion of the text by creating relations of meaning between certain words. In the case of discourse, the speaker (I) can use these pronouns to emphasize himself/herself or to attract the attention of the listener (you).

### Method

Since the examples are given from both languages in the study, French and Turkish language, the comparative method was used to find out the differences in the subject. Also the French textbook and course materials were examined, so the document analysis method was used. Regarding the data collection, it can be stated that data is based on research on the text book; and based on electronically recorded data in the analysis of TV5 Monde teaching/learning website during a certain period of time.

### Findings

When the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which is frequently mentioned in foreign language teaching today and recommended by the Council of Europe, is examined (in French) in terms of personal pronouns, it can be stated that there isn't so much detail given about the learning/teaching of personal pronouns which are considered to be complicated in French language for foreign students. The third person singular pronouns in French, "Il" and "Elle", are mentioned very rarely in the French version of CEFR. However, the personal pronoun "On" in French isn't mentioned at all (Conseil de l'Europe, 2001, p. 88). One of the findings of this study, if French, Turkish and even English are compared in terms of personal pronouns, it can be confirmed that the first person singular "I" doesn't have gender characteristics in all three languages. However, it has a gender sign in the third person singular in French and English (Kıran, 2015, p. 105). It has been also carried out that personal pronoun "On" in French, according to the context, can mean anyone, everyone or it can replace one of the personal pronouns "I", "You" (singular or plural) and "We". As the personal pronoun "On" can refer to such a wide range of terms, it would be beneficial to teach this personal pronoun carefully and in detail in the teaching of French as a foreign language.

As a result of observation, it was found that the personal pronouns are systematically taught and supported by various exercises in the text book *Décibel A1*. In the current version of the TV5 Monde French teaching website which promotes e-learning, 30 of 116 lessons at A1 level and 30 of 317 lessons on the learning platform were examined for a certain period of time (01.10.2021-08.11.2021). It was determined that personal pronouns were randomly included in the examined courses, but no course was found in which personal pronouns were taught especially as a grammar subject at A1 level. On the same platform, teaching of 3rd person singular pronoun "On" was determined in advanced language levels.

### Discussion and Conclusion

Due to the Covid-19 pandemic, distance education and teaching in digital platforms have improved quite a lot. The platform of teaching and learning of TV5 Monde which exists before the pandemic, is a web site that contains many lessons in different themes and fields and course materials which are created from current news of France and the news of the world. The courses are free and open for everyone in the world. Therefore, it is considered that this platform has an interesting and motivating role for the French language student. The disadvantage of the platform is that the lessons and videos are only available for a certain period of time (generally a few years). However, if the video and course materials are downloaded to the computer by student or teacher, they can be used throughout life.

As a result of the observation, it is determined that in the digital learning platform TV5 Monde, the teaching of personal pronouns is not sufficiently conducted at the beginner level; however, it has been found that useful exercises are used at advanced levels. Experts who prepare the website of television channel, predicting that the functions of personal pronouns in foreign languages may be different, should reveal personal pronouns in a more systematic and enlightening way by using appropriate authentic materials.

The second step of the analysis was Décibel A1. In this text book, all personal pronouns are included in the beginner level A1 and even the details of the personal pronoun "On" appear in the book, which show that the text book progresses in a systematic way. As a result, it can be deduced that the personal pronouns are systematically taught and supported by various types of exercises in Décibel A1. As for the TV5 Monde teaching/learning platform, no course was found specifically for the teaching of personal pronouns in A1 level. It can be suggested that students who start to learn French as a foreign language should use the TV5 Monde website as a support in addition to a French teaching book.

## GİRİŞ

Çağdaş dilbilimde André Martinet ile ortaya çıkan çift eklemcilik (Fr. La double articulation) özelliğine göre birinci düzlemde (dikey eksen, Fr. l'axe paradigmatic) sınırsız sayıda sözcük arasından niyet ve amacına uygun sözcüğü seçen konuşan kişi daha sonra ikinci düzlemde (yatay eksen, Fr. l'axe syntagmatic) seçtiği sözcükleri konuştuğu dilin sözdizimi özelliklerine göre bir sıraya koymaktadır. Böylelikle birinci düzlemde nesnelere adlandırma işlemi (isim, fiil, sıfat, adıl, zarf, vb); ikinci düzlemde ise adlandırmış olduğu sözcüklerin görevlendirme veya sıralama işlemi (özne, yüklem, tümleç, vb) gerçekleştirmektedir (Kıran ve Eziler Kıran, 2010, s. 139-141). Bu kapsamda mevcut çalışma için Fransızca adılar ele alınmış ve kişi adlarıyla konu daraltılmıştır. Fransızca kişi adları "les pronoms personnels sujets" ve "les pronoms personnels compléments" olarak iki ayrı gruba ayrılmaktadır. Mevcut çalışma kapsamında tümünü incelemek mümkün olmayacağından çalışma sadece ilk anılan ve temel kişi adlarından olan üçüncü tekil kişi adlarıyla sınırlandırılmıştır.

Adıl ile eşanlamlı olan zamir sözcüğü Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre "Kişi, dönüşlülük, gösterme, soru ve belirsizlik kavramları vererek varlıkların yerini tutan söz" anlamına gelmektedir. Adılın asıl işlevi yer değiştirme, başka bir şeyin yerine gelme durumudur. Kişi adları veya diğer adıyla şahıs zamirleri konuşucunun, karşısındaki kişinin veya hakkında konuşulan kişi / kişilerin yerine geçen, onlara göndermede bulunan sözcükler olarak tanımlamak mümkündür. Bu tür sözcükler "anlatımda kısalığı sağlayan etkenlerden biri"dirlir (Aksan, 2017, s. 223).

"Türkçede konuşanı, ben; dinleyeni, sen; adı geçeni o biçim birimi temsil eder" (Karademir, 2016, s. 334). Bu terimler sırasıyla 1. tekil, 2. tekil ve 3. tekil kişi adları veya şahıs zamirleridir. Genel anlamda Fransızca adılar tümcede daha önce sözü edilen bir adın veya adöbeğinin yerine geçip onu temsil edebilirler veya daha sonraki tümcelerde bahsedilecek olan herhangi bir ada önceden gönderme yapabilirler; ya da en basit anlamda iletişim durumuna katılan bir kişiye işaret edebilirler (Dubois ve Lagane, 1973, s. 79).

Perret (1994) Fransızca adılar konusundaki çalışmasına başlarken dilbilim alanındaki uzmanlardan olan Benveniste'in çalışmalarından yola çıkar. Perret'ye göre sadece "ben" ve "sen" bir kişiye göndermede bulunurlar ve iletişimde yer alırlar. Her sözceleme durumu tek ve eşsiz olduğu için her durumda da "ben" ve "sen" her zaman tektirler ve iletişim ilerledikçe yer değiştirebilirler. Herhangi bir sözceleme durumunda başta "ben" diyerek "sen" olarak karşısındakine konuşan kişi aynı durumda daha sonra roller değişince "sen" olmaktadır. Böylelikle Benveniste'e göre "ben" ve "sen" kişi adları arasında bir "Öznelik Korelasyonu" bulunmaktadır (Perret, 1994, s. 46). Aşağıda Şekil 1'de de belirtilen korelasyon Kıran ve Eziler Kıran'a göre "Kişi Bağlılaşımı" olarak da adlandırılmaktadır (2010, s. 188):

Ben /+Konuşan Kişi/ ↔ Sen /-Konuşan Kişi/

Şekil 1. Kişi Bağlılaşımı

"Benveniste'e göre, her sözceleme örtük ya da belirtik olarak bir dinleyiciyi varsayar" (Benveniste, 1974, s. 82; Kıran, 2015, s. 107). Örneğin, "Hatalıysam 1234567 numarayı arayınız" sözcesindeki konuşan kişi (ben) ve hitap ettiği kişi (sen) kimdir?" (Korkut, 2017, s. 66). Bu durum sözcenin okunduğu yerde bulunan kişilere göre değişir. Buna rağmen Fransızcada üçüncü tekil kişi olan "o", birinci ve ikinci tekil kişiler gibi her zaman bir kişiyi temsil etmez. "O" herhangi bir fikri, nesneyi, kavramı veya kişiyi temsil edebilir ve bu kişi genelde sözcelemin başkarakteri değildir. Başka bir deyişle, sözcelemin "ben" ve "sen" kişileri üzerine inşa edilir. Aynı zamanda "burada" ve "şimdi" öğeleri, başka bir deyişle zaman ve uzam belirteçleri de sözcelemin durumunun ve söylemin temel unsurlarıdır.

"O" veya üçüncü tekil adıl (il/elle) bir kişi değildir ve iletişim durumunda konuşma hakkı bulunmaz (Perret, 1994, s. 45). Benveniste'e göre Fransızcada "O" (il/elle) nesnelere, soyut kavramlara da göndermede bulunduğu ve hatta bazı durumlarda belirli olan herhangi bir şeye işaret etmediğinden her zaman üçüncü kişi olmaya mahkûmdur. Söz konusu hiçbir kavrama gönderme yapmaması durumunda "O" (il) kişisiz veya Fransızcadaki adıyla "le il asubjectal" olarak adlandırılır. Bu durumda sadece üçüncü tekil ve eril kişi adılı olan "il" kullanılır ve dişil olan kişi adılı "elle" kullanılmaz. Bu türdeki "O" kişi adılına hiçbir şeye veya hiç kimseye göndermede bulunmadığından aşağıda açıklanacak olan öngönderim (fr. cataphore) veya artgönderimle (fr. anaphore) ilişkilendirilemez. Bu tür "O"ya iki durumda başvurulur:

•Hava durumuyla ilgili fiiller kullanıldığı zaman bu durum gerçekleşir: Il pleut depuis deux jours (İki gündür yağmur yağıyor), Il neige (Kar yağıyor), Il fait beau au bord de la mer (Deniz kenarında hava güzel).

•Ayrıca devamında bir sözcük dizisi olduğu zaman "O" herhangi bir öngönderim veya artgönderimde bulunmaz. İncelediğimiz öğretim kitabı olan *Décibel A1*'de "vardır" anlamına gelen "il y a" kalıbı bu tür "O"ya örnek olarak verilebilir:

"[...] À Manchester, il y a une très bonne équipe" (Manchester'da çok iyi bir ekip var),

"[...] Il est déjà huit heures moins vingt ! À midi, je déjeune à la cantine! Il y a des jours où c'est pas mal...(Saat zaten sekize yirmi var! Öğlen kantinde yerim! Çok da kötü olmadığı günler de var...)" (Butzbach vd., 2015, s. 79 ve 83).

Devamında bir sekans olan "O" ile sıklıkla karşılaşırız:

"Il est arrivé un accident. (Bir kaza oldu) / il reste du pain et quelques oranges (Ekmek ve birkaç tane portakal kaldı) / il manque trois pages à mon livre (Kitabımdan üç sayfa eksik) " (Le Goffic, 1993, s. 146-151).

## YÖNTEM

Çalışmadaki başlıca amaç söz konusu adılların iki dil arasındaki kullanım şekillerini ve işlevlerini saptamaktır. Diğer yandan hem Fransızca öğretim kitabı (*Décibel A1*) hem de TV5 Monde web sitesi üzerindeki dijital materyallerin gözlemlenmesiyle adıl öğretimi / öğrenimiyle ilgili olan materyallerin bir kısmını incelemek amaçlanmaktadır. Kitapta ve belirtilen web sitesindeki kişi adılı öğretiminin ayrıntılı olarak gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Çalışmada iki dilden de örnekler verildiğinden karşılaştırmalı yönetime; Fransızca ders kitabı ve dijital ders materyalleri incelendiğinden doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Doküman veya belge analizi "[...] programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı yürütülen çalışmaları tanımlar" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 13). Fransızcadaki kişi adılları daha önce Güven ve Eziler Kıran'ın (2021) çalışmasında olduğu gibi başka uzmanların da dikkatini çekmiş; hatta Obae de Fransızcada kişi adılları üzerine yaptığı çalışmada özellikle "On" adılı vurgulamıştır (2009, s. 213). Belirtilen çalışmalar konunun önemini altını çizmektedir.

### Fransızcannın Yabancı Dil Öğretiminde Kişi Adılları ve Diller Arası Karşılaştırma

Günümüzde yabancı dil öğretiminde sıklıkla anılan ve Avrupa Konseyi tarafından önerilen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) kişi adılları açısından incelendiğinde, kişi adılların öğrenimi/öğretimiyle ilgili fazla ayrıntı verilmediği görülmektedir. Öncelikle "Dilsel Yetiler" ana başlığı altındaki sırasıyla "Sözcük Bilgisi Yetisi" ve "Dilbilgisi Öğeleri" başlıkları altında adılların

geçtiği saptanmıştır. Fransızcadaki üçüncü tekil kişi adlarından "Il" ve "Elle" yer almaktadır. Ancak "On" kişi adından burada söz edilmemiştir (Conseil de l'Europe, 2001, s. 88):

2. Les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots.	
Par exemple :	
- articles	→ (un, les, etc.)
- quantitatifs	→ (certains, tous, beaucoup, etc.)
- démonstratifs	→ (ce, ces, cela, etc.)
- pronoms personnels	→ (je, tu, il, lui, nous, elle, etc.)
- interrogatifs et relatifs	→ (qui, que, quoi, comment, où, etc.)
- possessifs	→ (mon, ton, le sien, le leur, etc.)
- prépositions	→ (à, de, en, etc.)
- auxiliaires	→ (être, avoir, faire, verbes modaux)
- conjonctions	→ (mais, et, or, etc.)
- particules	→ par exemple, en allemand : ja, wohl, aber, doch, etc.

## Şekil 2. OBM'de Kişi Adılları

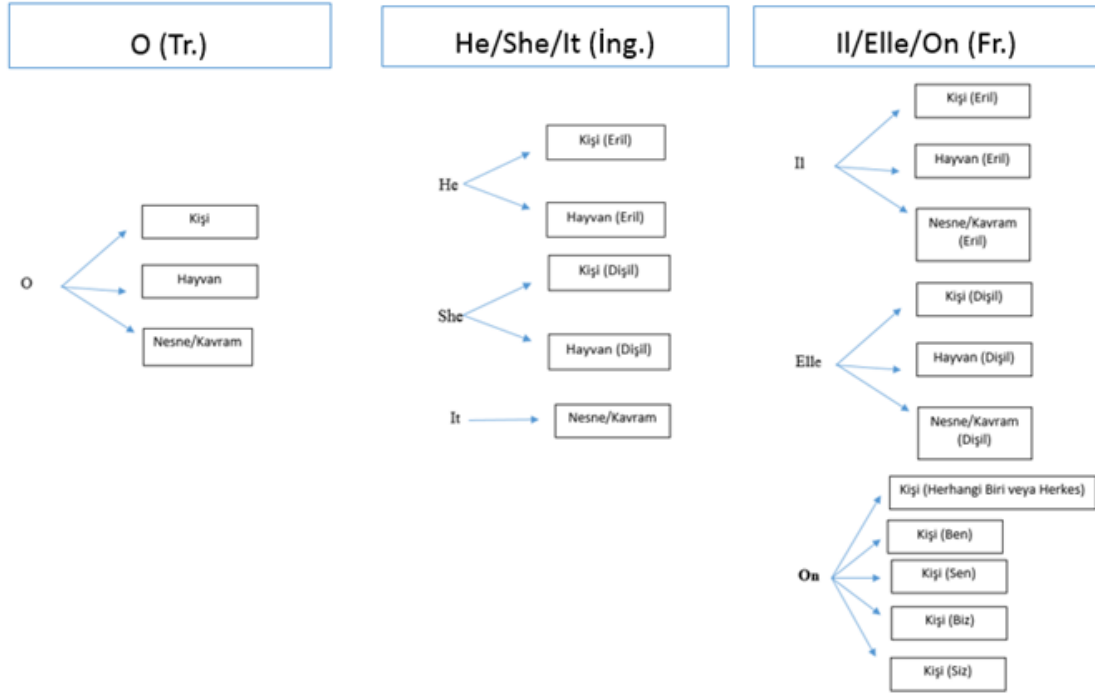
Aşağıda da görüldüğü gibi adılların ve artgönderimlerin (Fr. anaphore) de dâhil olduğu bazı tümceler arası ilişkilerden bahsedilmektedir: "Nous ne pensions pas que Jean irait à l'exposition. Et pourtant, il y était " (Conseil de l'Europe, 2001, s. 116). Belirtilen bilgiler dışında OBM'de kişi adlarıyla ilgili başka bir konu saptanmamıştır.

Çalışma alanı olarak kişi adlarının seçilmesinin nedeni belirtilen sözcük türünün gerek anlama bağlı olarak gerekse edimsel olarak farklı bağlamlarda farklı kişi veya nesnelere göndermede bulunabilmesidir. Bozkurt bu alanın önemini şu şekilde vurgulamaktadır: "Paradigmatik (değerler dizisi) bir yapıya sahip olan adıllar, başka dil birimlerini kullanarak gerçek dünya bilgisine ulaştıkları ve anlam yüklerini oluşturdukları için incelemeye muhtaç bir zemindir." (2019, s. 347).

Öncelikle kişi adları açısından Fransızca, Türkçe ve hatta İngilizce karşılaştırılırsa birinci tekil kişi olan "Ben" in her üç dilde de cinsiyet özelliği barındırmadığı görülür. Ancak Fransızca ve İngilizcedeki üçüncü tekil kişi içinde cinsiyet belirtisi taşımaktadır (Kıran, 2015, s. 105). Türkçede üçüncü tekil kişi için var olan "O", İngilizcede "He/She/It" adları olarak sınıflandırılmıştır, Fransızcada ise "Il/Elle/On" olarak üç farklı gruba ayrılmıştır. Türkçedeki O herhangi bir kişiye, hayvana, nesneye veya kavrama göndermede bulunabilir. İngilizcede ise "He" eril (masculin) "She" dişil (féminin) olmak üzere bir kişiye veya hayvana göndermede bulunabilirler. "It" ise sadece nesnelere veya kavramlara göndermede bulunur ve İngilizcede nesnelere veya kavramlarda cinsiyet ayrımı bulunmamaktadır. Son olarak Fransızcadaki "Il" in ve "Elle" in herhangi bir kişinin, hayvanın, nesnenin veya kavramın yerine geçmesi mümkündür.

İngilizcede ve Türkçede tam olarak karşılığı bulunmayan "On" kişi adlı ise aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Burada Fransızcada nesnelere tanımlık veya belirtecinden (un/une veya le/la) de anlaşılacağı üzere her birinin türünün (cinsiyetinin) olduğu ve kişi adının da bu duruma bağlı olarak seçildiği sonucuna varmamızı sağlamaktadır. Bu durum aşağıdaki gibi tarafımızca tablo haline getirilmiş ve anlambilimsel olarak birimlerine ayrıştırılmıştır:





Şekil 3. Üç Dilde Üçüncü Tekil Kişi Adıllarının Anlambilimsel Çözümlemesi

Aksan, *Anlambilim* adlı kitabında kişi adlarına da dikkat çekmekte ve Hint-Avrupa dillerine kıyasla Türkçedeki kişi adlarının daha seyrek kullanıldığını belirtmektedir. Aksan'a göre Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğundan kişi adlarının işlevini de kişi eklerine yüklemiş oluruz.

- Bugün Hasan'ı gördün mü?
- Evet gördüm.

Verilen örnekte Türkçede konuşan kişinin (ben) ve tümcenin nesnesi, diğer bir deyişle bahsedilen kişinin (O) açıkça belirtilmediği görülmektedir. Sadece konuşucu özel durumlarda kişi adını vurgulamak isterse ona başvurmaktadır: "Ben sınavı kazandım; o sınava bile girmedi" " Sınavı ben kazandım; eğlenmeye giden sizsiniz" (Aksan, 2017, s. 223).

Oysaki Fransızcada genellikle kişi adları tümce içinde kullanılmaktadır:

- Est-ce que tu as vu Fabien? (-Fabien'ı gördün mü?)
- Oui, je l'ai vu hier (-Evet, ben onu dün gördüm).

### Fransızcada "On" Kişi Adılı

"On" Fransızcadaki diğer üçüncü tekil kişi adlarıyla birlikte öğretileen bir adıdır. Diğer üçüncü kişi adlarından farkı her zaman insanlar için kullanılıyor olmasıdır. Ancak anlam olarak Türkçedeki üçüncü tekil kişi adılı olan "O"ya işaret etmez. En genel anlamıyla "On" kişi adılı onlar, herkes, biz anlamına gelmektedir. Ancak birlikte kullanıldığı fiil her zaman üçüncü tekil kişiye göre çekimlenmektedir. Göndermede bulunduğu kişi bağlama göre ve konuşan kişinin niyetine göre değişebildiğinden edimbilimsel olarak farklı anlamlara gelebilir. Bu durum aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

"Quand on veut, on peut" (İsterlerse yaparlar/ İnsan isterse yapar/ İstersek yaparız).

"On frappe à la porte" (Biri kapıyı çalıyor/ Kapı çalınıyor.) (Perret, 1994, s. 52).

Bazı durumlarda "On" başka kişi adlarıyla yer değiştirebilir:

"On fait ce qu'on peut" (Yapabileceğimi yapıyorum) (On=Je).

Bazen günlük dilde "On" *biz* anlamında da kullanılmaktadır ve geçmiş zamanda (le passé composé) tümcenin öznesinin eril/dişil ve tekil/çoğul durumuna göre özneye uyum içerisinde olmaktadır:

"On est arrivés en retard" (Geç kaldık).

Perret'ye (2014) göre, "On" adılı her zaman canlılara gönderme yapmakta, canlıların yerine geçmektedir. Bundan dolayı "On" söylemdeki neredeyse tüm kişiler yerine geçebilir. Perret'den alınan

aşağıdaki örneklerin genel anlamı parantez içerisinde tarafımızca verilmiştir; ancak bu anlam pragmatik olarak sözcelem durumuna göre değişebilmektedir:

Ben: "Il y a quelqu'un? – On vient on vient." ([Kapıda] Biri mi var? -Geldim geldim.) (on=je)

Biz: "On est tous frères" (Hepimiz kardeşiz.) (On=biz)

Sen: "On est toujours fâchée?" (Halen kızgın mısın?) (On=sen)

Siz: "On se calme!" (Sessiz olun!) (On=siz) (Perret, 2014, s. 53)

İncelenen *Décibel A1* kitabında "On"un genellikle *biz* anlamında kullanıldığı saptanmıştır:

"On est dans la même classe [...] On adore la piscine tous les deux [...]" (Butzbach vd., 2015, s. 39).

"On" adlı genellekle verdiği "biz" anlamına benzer olarak bazı durumlarda da tümceye edilgen anlamı katmaktadır:

Dans l'Université, on travaille de 9h00 à 17h00 (Üniversitede 9.00'dan 17.00'ye kadar çalışılır).

Gözlemlenen *Décibel A1*'de, kitabın başındaki kullanım kılavuzunda ve çeşitli sayfalarda alıştırma öncesi talimatlarda "On" adının tümceye edilgen anlamını kattığı görülmektedir:

"On utilise le masculin devant les mots [...]" (...sözcüklerin önünde eril kullanılır) (a.d.e., s. 86).

"On utilise tu quand on s'adresse à des copains, à la famille" (Arkadaşlara, aileye hitap ederken sen kullanılır) (a.d.e., s. 87). Belirtilen öğretim kitabı başlangıç düzeyindeki öğrenenleri hedeflediğinden "on" adının en çok kullanıldığı "biz" anlamı çoğu sayfada verilmiştir:



Şekil 4. Décibel A1 Öğretim Kitabı Dilbilgisi Özeti (s. 87)

Özetlemek gerekirse, Fransızcadaki "On" kişi adının herkes, onlar, biz anlamına gelebildiği, bazı durumlarda tümceye edilgen anlam verdiği veya bağlama göre incelendiğinde "ben", "sen", "biz" veya "siz" kişi adları yerine kullanıldığı saptanmıştır. Dolayısıyla bu kadar geniş yelpazede bir gruba göndermede bulunabilen ve genellikle edimbilimsel anlam taşıyan bu kişi adının yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde de dikkatli ve ayrıntılı öğretilmesi yarar sağlayacaktır.

## Tutarlılık ve Bağdaşıklık

Turan, *Genel Dilbilim-II* isimli kitapta yazmış olduğu Edimbilim bölümünde söz konusu alanın anlambilimle bağlantılı olduğunu ve her ikisinde de sözcüklerin veya sözcelerinin anlamının gözlemlendiğini belirtmektedir. "Anlambilimin kapsamı, önermenin içeriğindeki sözlüksel anlamdır; Edimbilimin kapsamı ise konuşucunun niyetine ve bağlama dayalı anlamdır" (Turan, 2011, s. 91). Başka bir deyişle, anlambilimde bir sözcüğün sözlükteki anlamı, Edimbilimde ise konuşan kişinin hangi amaçla ve hangi bağlamda o sözcüğe başvurduğu önemlidir. Anlambilim ve Edimbilim alanlarını bir tabloyla karşılaştıran Turan, anlambilimde önerme anlamının Edimbilimde ise sözcenin anlamının önemli olduğunu öne sürer. Ayrıca, birincisinde anlam yapıya göre ele alınır, oysaki ikincisinde işleve ve bağlama dayalı bir anlam söz konusudur (2011, s. 94). Turan'a göre dil felsefesiyle ilgilenen Grice, Austin ve Searle gibi dil uzmanları da konuşan kişinin niyet ettiği anlamı vurgulamışlar ve 1960'larda Edimbilim alanının gelişmesinde etkili olmuşlardır.

Tutarlılık (Fr. la cohérence) ve Bağdaşıklık (Fr. la cohésion) Edimbilimde ele alınan konular arasındadır. Her iki kavramın da mevcut çalışmaya dâhil edilmesinin nedeni, bu kavramların adlarını yakından ilgilendirmeleridir. Öncelikle Onursal'a göre "Tutarlılık derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantıdır ve tutarlılığı gösteren belirli dilsel öğeler bulunmamaktadır" (2003, s. 129). Korkut'un örneğinden yola çıkmak gerekirse, "Dünya portakal gibi mavidir" (Paul Eluard) tümcesi

gerçeküstücü bir şair tarafından yazılan bir şiirden alıntı olduğundan bu tümce günlük dilde tutarsız olacaktır (2015, s. 164). Herhangi bir metnin tutarlı olabilmesi için öncelikle tümceler arasında bazı öğelerin yeterli ölçüde yinelenerek "tekrar kuralı"nı yerine getirmesi gerekmektedir. Ayrıca tutarlı bir metinden söz etmek için her tümcede bilinmeyen yeni bilgiler eklenerek metnin "ilerleme kuralı"nı da yerine getirmesi gerekir. Bu iki kuralın var olması durumunda tutarlı bir metinden söz edilebilir (Riegel, Pellat ve Rioul, 2004, s. 604). Uzun'un Bağlılık olarak adlandırdığı ancak Bağdaşıklık olarak da Türkçede karşımıza çıkan terim ise tümce veya bağlam içinde yer verilen sözcüklerin birbiriyle çelişmemesi, kendi içlerinde bir bütünlük oluşturmaları durumudur (Korkut, 2015; Uzun, 2011). Halliday ve Hasan'a göre metin veya söylem içerisinde herhangi bir ögenin yorumlandırılabilmesi ve anlamlandırılabilmesi başka bir ögeye bağlı olması durumunda bağdaşıklık kavramı ortaya çıkmaktadır ve bu kavram dil dizgesinin anlamsal bir parçasıdır (1976, s. 4-6). Öğeler arasındaki söz konusu ilişki dilbilgisel, anlamsal veya sözcüksel olabilir:

Tr. "\*Kel adam saçlarını tarayıp çıktı".

Fr. "\*L'homme chauve est sorti après s'être peigné".

Ing. "\*The bald man went out after he combed his hair (Korkut, 2015, s. 164-165).

Yukarıda verilen örnek tümce hem "kel adam", hem de aynı kişiye ait "saçlar" sözcüklerini barındırdığından kendi kendisiyle çelişmektedir ve bağdaşıklığı yerine getirememektedir. Herhangi bir metnin veya söylemin tutarlı olması için belirli bir izleğinin olması ve yeni bilgilerin ekleniyor olması gerekmektedir. Söz konusu metin veya söylem içerisinde tutarlılığın sağlanması adına mutlaka artgönderim (Fr. anaphore) ve/veya öngönderim (Fr. cataphore) olacaktır. Artgönderim önceden tümcede izlek olarak yer verilen durumun daha sonra tekrar edilmesi; öngönderim ise gönderim yapılan sözcüğün önceden verilmeyip o sözcüğe gönderim yapan sözcüğün verilmesi ve daha sonra sözcüğün açıkça belirtilmesidir. Uzun, öngönderim için aşağıdaki örneği vermektedir. Öncelikle gönderim aracı (O) verilmiş hemen ardından da onun göndergesi (genç kadın) verilmiştir:

"O 32 yaşındaydı (üçüncü tekil kişi). O Bundan birkaç ay önce yanlış bir teşhis sonucu gerçekleştirilen ameliyatla gözlerini kaybetmişti (üçüncü tekil kişi). Bir daha asla göremeyecekti genç kadın..." (O = Genç Kadın) (2011, s. 159).

Hem artgönderim hem de öngönderim durumunda adılar da yer alabilmekte ve gönderim aracı olabilmektedir. Aşağıdaki şekilde adil artgönderimi görülmektedir:

"Bırak şu çocuğu. Onun kendisinden başkasına hayrı yok. (O = şu çocuk)" (Korkut, 2015, s. 173-174).

*Décibel A1* kitabında artgönderim ve öngönderime aşağıdaki şekillerde rastlanmıştır:

"Voici Arnaud! On est dans la même classe et il est très rigolo" (İşte Arnaud! Aynı sınıftayız ve o çok eğlenceli) (Butzbach vd., 2015, s. 39) (artgönderim/Fr. anaphore) (Il = Arnaud).

"-Mélissa! Écoute bien. Qui est-ce? Il est petit et très fort.

-Heu...

-Il est champion de judo...

-C'est Ludo !

-Oui ! " (a.g.e., s. 79) (Öngönderim/ Fr. cataphore) (Il = Ludo).

Görüldüğü üzere, mevcut çalışmada odak noktası olan Fransızcadaki kişi adıları da artgönderim veya öngönderim durumunu üstlenebilmekte ve metnin veya söylemin tutarlı olmasını sağlamaktadırlar. Adılar gibi bazı öğelerin yinelenmesiyle metin veya söylem içerisinde kopukluk yaşanmamış olmaktadır. Ayrıca metne/söyleme yeni bilgiler eklenince de izleksel olarak ilerleme kaydedilmektedir.

## BULGULAR

Öncelikle araştırma için *Décibel A1* Fransızca ders kitabının tercih edilmesinin nedeni belirtilen kitabın son yıllarda yayımlanmış bir kitap olması ve Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi alanında birçok kitap yayımlayan eski yayınevlerinden biri olan Didier tarafından yayımlanmış olmasıdır. Söz konusu kitabın ön sözü bulunmamakla birlikte en başta kullanım kılavuzu ve içindekiler sayfaları verilmiştir. Ön sözü olmadığından kitap hazırlanırken uzmanlar tarafından benimsenen yaklaşım da açıkça belirtilmemiştir (Butzbach vd., 2015, s. 2-5):

Tableau des contenus			
	Communication	Grammaire	Vocabulaire
p. 7-10 VNITÉ 0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saluer</li> <li>• Se présenter, présenter</li> <li>• quelqu'un</li> <li>• Dire sa couleur préférée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment tu t'appelles ?</li> <li>• S'appeler : je, tu, il / elle</li> <li>• Comment ça va ?</li> <li>• Qui est-ce ? C'est...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques mots transparents</li> <li>• Les salutations</li> <li>• L'alphabet</li> <li>• Les couleurs</li> <li>• Les nombres de 0 à 20</li> </ul>
p. 11-30 VNITÉ 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier et décrire un objet</li> <li>• Parler de son emploi du temps</li> </ul> <p>• Premier jour de classe •</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce que c'est ? C'est...</li> <li>• Les articles définis et indéfinis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le matériel de classe</li> <li>• Les matières scolaires</li> <li>• Les couleurs</li> <li>• Les jours de la semaine</li> </ul>
p. 31-35 VNITÉ 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dire une date</li> <li>• Demander des informations</li> <li>• Exprimer ses goûts et ses préférences</li> <li>• Décrire quelqu'un et se décrire soi-même</li> </ul> <p>• Simon, l'as de la natation •</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les verbes en -er (1) : je, tu il / elle</li> <li>• Le verbe être</li> <li>• Le genre des adjectifs</li> <li>• La formation du pluriel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les mois de l'année</li> <li>• Les nombres de 20 à 31</li> <li>• Les sports et les loisirs</li> <li>• Les adjectifs descriptifs</li> </ul>
p. 31-35 Vers le défi	Évaluation par compétences : unités 1 et 2		
p. 33-40 VNITÉ 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire des appréciations</li> <li>• Décrire des actions</li> <li>• Parler d'écologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les verbes en -er (2) : nous, vous, ils / elles</li> <li>• La négation</li> <li>• On = nous</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les verbes d'action</li> <li>• Le recyclage et l'écologie</li> <li>• Les nombres jusqu'à 100</li> </ul>

Şekil 5. Décibel A1 Öğretim Kitabı İçindekiler Sayfası

Yukarıda şekil 5'te bulunan içindekiler kısmından anlaşılacağı üzere, ilk ünite de hemen "ben", "sen" ve "o" (Je, Tu, Il/Elle) ile kişi adları kendilerini göstermiş; ikinci ünite de bu adlara fiil çekimleri eklenmiş ve üçüncü ünite de ise "Biz", "Siz" ve "Onlar" (Nous, Vous, Ils/Elles) adları gösterilmiştir. "On" kişi adının "biz" anlamına gelebileceği de eklenmiştir. Biraz daha ayrıntılı olarak kitaptaki üniteler incelendiğinde öncelikle ikinci ünite de "ben, sen ve o" (Je, Tu, Il/Elle) kişi adlarına göre fiil çekimine yer verildiği görülecektir (Butzbach vd., 2015, s. 23). Daha sonra ise üçüncü ünite de, aşağıdaki görselde de görüleceği üzere, hem ilk üç tekil kişi adları hem de "Biz", "Siz" ve "Onlar" (Nous, Vous, Ils/Elles) adlarına göre fiil çekimi gösterilmiştir (a.g.e., s. 37). İletişimin en önemli iki parametresi "ben" (je) ve "sen"dir (tu). Hem kişi adlarında hem de fiil çekimlerinde bu iki parametreden başlanmasının nedeni yabancı dilde öğrenen kişinin iletişimi kolayca başlatmasını ve pekiştirmesini sağlamaktır. Günlük dilde "On"un "Biz" anlamını taşıdığı da aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (En langue familière On=Nous). Buradan hareketle günlük dilde sıklıkla kullanılan "On" adının en temel düzey olan A1'de kitaba dâhil edildiği ve öğrenen kişiye aktarıldığı saptanmıştır. Kademeli ve önceki öğrenmenin üstüne inşa edilen bu durum iletişimsel yöntemdeki spiral şeklinde öğrenmeyle bağdaşmakta ve öğrenen kişinin öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. Kitapta var olan diyaloglar da iletişimsel yöntemin benimsendiğini desteklemektedir. Ayrıca aşağıdaki Şekil 6'da görülen yedinci alıştırmaların a ve b bölümlerinde öğrenen kişi "On" kişi adlı üzerine düşünmeye, sorgulamaya ve yorum yapmaya yönlendirilmektedir. Bu durum -kitapta açıkça belirtilmese de- eylem odaklı yaklaşımda benimsenen ilkelerden biridir:

- 7.a. Dinle ve oku. Sence On hangi kişinin yerine geçmektedir: O (dişil), Biz, Siz?
- b. On'un yerine eşdeğerini yerleştirip Yanis'in mesajını yeniden oku (a.g.e., s. 37).

**5 VOUS TRIEZ LES DÉCHETS.**

**6** Vous limitez l'utilisation de plastique.

**7** Vous fermez bien le robinet d'eau.

**8** Vous ramassez les papiers par terre.

**9** VOUS RESPECTEZ LES PLANTES DANS LA COUR.

**10** Vous allez au collège à pied ou en vélo.

**7 Le témoignage de Yanis.**

Dans ma classe, on a seulement une poubelle, alors on ne trie pas. Mais on limite les déchets : on utilise le papier des deux côtés et on économise le matériel scolaire.

a. Écoute et lis. À ton avis, on remplace quelle personne : elle, nous, vous ?

b. Relis le message de Yanis en remplaçant on par son équivalent.

**J'observe et j'analyse**

Pour parler d'actions écologiques

**LES VERBES EN -ER**

Je recycle  
Tu recycles  
Il / Elle / On recycle  
Nous recyclons  
Vous recyclez  
Ils / Elles recyclent

À l'oral Lis le verbe recycler à haute voix.

Combien de terminaisons différentes tu entends? Compare l'écrit et l'oral!

\*En langue familière, on = nous.

**À toi!**

Je parle des gestes écolos chez moi

Vous êtes écolo à la maison? Dis ce que tu fais avec ta famille.

Şekil 6. Décibel A1 (Butzbach vd., 2015, s. 37)

Başlangıç düzeyinde (A1) Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenler için tasarlanan bu kitapta hemen ilk düzeyde tüm kişi adlarına ve hatta "on" kişi adının ayrıntılarına biraz da olsa yer verilmesi kitabın sistemli bir şekilde ilerlediğini göstermektedir. "On" kişi adlı Fransızca'da günlük dilde sıklıkla kullanılan bir kişi adıdır ve başka dillerde belirtilen adın barındırdığı tüm anlamları kapsayan bir kişi adlı bulunmayabilir. Örneğin Türkçede aynı adın "ben", "sen", "biz" ve "siz" anlamlarına gelmesi mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenler için belirtilen kişi adının ayrıntılı olarak vurgulanması, öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır.

İkinci olarak bir Fransız televizyon kanalı olan TV5 Monde tarafından Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen kişilere ve öğretmenlere yönelik geliştirilen web siteleri incelenmiştir. Belirtilen iki ayrı web sitesinden birincisi dijital bir öğrenim platformu olarak öğrenenler için tasarlanmıştır ve ücretsizdir (TV5 Monde - Apprendre le français). Öğrenen kişi kendi dil düzeyine göre ders seçebilmektedir (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Web sitesinde belirli bir zaman aralığı için (genellikle birkaç yıl) erişilebilir video içeren dersler, ses kayıtları ve ses kayıtlarının yazılı metinleri bulunmaktadır. Her bir videoyla ilgili birçok farklı alıştırmaya yer almaktadır. Her bir alıştırmaya boşluk doldurma, doğru/yanlış veya çoktan seçmeli sorular içermekte ve öğrenen kişi sorulara yanıt verdikten sonra soruların cevaplarına ulaşabilmekte, kendi öz değerlendirmesini de yapabilmektedir (<https://apprendre.tv5monde.com/fr>). Yine TV5 Monde'a ait başka bir web sitesi ise Fransızca öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanmıştır (TV5 Monde - Enseigner le français). Bu sitede ise öğretmenlerin ücretsiz olarak ve doğrudan alıp derste kullanabilecekleri ders materyalleri bulunmaktadır. Öğretmen istediği dil düzeyine yönelik video, videoya uygun alıştırmalar, alıştırmaların cevapları, videonun yazılı metni ve öğretmen dosyasına ulaşabilmektedir (<https://enseigner.tv5monde.com/>). Her bir öğretmen dosyasının içinde öncelikle bu dersin dil düzeyi, izleği, hedef kitlesi (yetişkinler/gençler/çocuklar), toplam verilecek süre, her bir alıştırmaya ayrılacak süre, dersin dilsel, iletişimsel, edimsel ve kültürel amaçları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenin sırasıyla ne yapması gerektiği, alıştırmalar için yönergeler, alıştırmaların cevapları da bulunmaktadır. Tüm belgeler bilgisayara indirilebilir, ücretsiz ve dünyadaki herkese açık durumdadır. Belirtilen web sitelerinin yabancı dil olarak Fransızca öğretmenleri ve öğrenenler için yararlı olacağı düşünülmektedir. TV5 Monde Fransızca öğretimi web sitesinin güncel halinde incelenen süre boyunca (01.10.2021-08.11.2021) başlangıç düzeyi olarak belirtilen A1 düzeyinde bulunan 116 dersten 30'u ve öğrenim platformunda bulunan 317 dersten 30'u rastgele seçilip incelenmiştir; kişi adları incelenen derslerde yer almakla birlikte özellikle dilbilgisi konusu olarak kişi adlarının öğretilmesine ayrılmış

herhangi bir derse rastlanmamıştır. Örneğin üçüncü kişi adılı olan On'un bulunduğu sadece bir ders ve alıştırmaya saptanmıştır. Ancak belirtilen alıştırmaya dilbilgisel olmaktan çok dinleme becerisi ve kültürel bilgiler üzerine odaklanmaktadır. ([https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/2899?id\\_serie=14345&nom\\_serie=nous\\_parlons\\_de\\_notre\\_quotidien&niveau=a1\\_debutant&exercice=2](https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/2899?id_serie=14345&nom_serie=nous_parlons_de_notre_quotidien&niveau=a1_debutant&exercice=2)).

Yine aynı platformdaki ileri dil düzeylerinde ise üçüncü tekil kişi adıllarının öğretimi bulunmaktadır. Söz konusu web siteleri kişi adılları açısından incelendiğinde B2 düzeyindeki alıştırmalar arasında aşağıdaki alıştırmaya rastlanmıştır:

5. Grammaire : pronoms sujets

Complétez ces phrases avec « ON » ou « ONT ». Le premier est un pronom, le second est le verbe « avoir » à la troisième personne du pluriel, pensez-y pour réaliser l'exercice. Lire moins

« ON » ou « ONT » ?

- Au pied du Mont Blanc, [ ] on pratique les sports en plein air toute l'année. Comme le parapente par exemple, pour ceux qui [ ] ont le cœur bien accroché !

- C'est la première fois que je fais du parapente, donc [ ] on va essayer de suivre les consignes, et puis [ ] on va voir.

- Près du village de Combloux, [ ] on a vraiment un site qui est très favorable. Au niveau des conditions météorologiques, [ ] on vole pratiquement tout le temps, c'est super !

- C'est à Lyon que les frères Lumière [ ] ont inventé le 7e art !

- Alors, est-ce que les images de ce reportage vous [ ] ont convaincu ? Vous allez visiter la région Rhône-Alpes ?

à á â é è ê ë ò ó ô õ ö ù ú û ü ç œ æ

Comment faire l'exercice ?

Reprendre

Résultats →

Şekil 7. TV5 Monde Fransızca öğrenim/öğretim platformunda kişi adılları

Yukarıdaki videoyu izleyen ve alıştırmayı gerçekleştiren öğrenci daha sonra cevapları görme şansına sahiptir. Dilbilgisi konusu olarak başlıkta verilen kişi adıllarının tümü alıştırmada bulunmamaktadır. Kişi adıllarından sadece üçüncü tekil kişi adıllarından biri olan "On" a yer verilmiştir. Alıştırmada kişi adılı "on" sesletim olarak ona benzeyen ve "sahip olmak" fiilinin üçüncü çoğul kişiye göre çekimi olan "ont" ile karşılaştırılmıştır. Yukarıdaki alıştırmaların iki sözcüğün birbirinden ayırt edilmesi için yararlı olacağı düşünülmektedir. Alıştırma olarak incelenince dilbilgisi odaklı olmadığı açıktır; ama tüm tümceler bağlam içerisinde verilmiştir. Ancak öncesinde her iki sözcüğün de dâhil olduğu dilbilgisi konularının ayrı ayrı öğrenen kişiye verilmesi yerinde olacaktır. Kişi adılı olan "On" dan önce diğer kişi adılları ve üçüncü tekil kişi adıllarının tümünün verilmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla söz konusu alıştırmaların tek başına yeterli olmadığı ancak önceki öğrenmelere yönelik önemli katkılar sağlayabilecek tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

TV5 Monde Fransızca öğrenim/öğretim platformunda dersler temalara göre isimlendirildiğinden ve incelenen süre içinde iki binden fazla ders bulunduğundan kişi adıllarına ulaşmanın zorluğunun belirtilmesi gerekmektedir. Yukarıda Şekil 7'deki örnek dışında özellikle kişi adıllarını konu edinen herhangi bir derse rastlanmamıştır. Ancak dilbilgisel olarak belirtilen konunun öğretimi amaçlanmasa da kullanılan çoğu video günlük hayattan alınan otantik materyal olduğundan özellikle kişi adılı "On" yaygın kullanımıyla dikkat çekmektedir. Örneğin B1 dil düzeyi ve 16-18 yaşındaki genç öğrenenler için hazırlanmış Birinci Dünya Savaşıyla ilgili bir ders 7 Ekim 2026 tarihine kadar erişime açıktır. Belirtilen derste bir tarihçiyle olan görüşme verilmiştir; görüşmenin yazılı metninde "On" kişi adılına 12 kez geçtiği saptanmıştır. Ancak dersin dilsel amaçları veya alıştırmaya konuları arasında bu konu bulunmamaktadır. (<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/premiere-guerre-mondiale-les-tirailleurs-de-la-grande-guerre>).

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Herhangi bir kişinin yerine geçen ve onu temsil eden terimler olan kişi adılları, tümceler arasındaki mantıksal bağlılığı sağlar ve metnin tutarlı olmasına katkıda bulunurlar. Artgönderim veya öngönderim rolünü üstlenen kişi adılları metin veya söylem içerisindeki bazı öğelerin yinelenmesine yardım ederler. Çalışmadaki çözümlenme büyük oranda Fransızca'da üçüncü kişi adılları üzerine yoğunlaşmıştır ve bu kişi adıllarının (Il/Elle/On) İngilizce ve Türkçedeki karşılıklarına göre farklılıklara

sahip olduğu saptanmıştır. Özellikle Fransızcadaki kapsayıcı kişi adlı "On" birçok farklı kişiye göndermede bulunabildiğinden çalışmada daha çok belirtilen kişi adlı ve öğretimi vurgulanmıştır.

Gerçekleştirilen gözlem sonucunda tarafımızca incelenen Fransızca öğretim kitabında (Décibel A1) kişi adlarının sistematik bir şekilde öğretildiği ve çeşitli alıştırmalarla desteklendiği görülmektedir. Başlangıç düzeyindeki *Décibel A1* Kitabının kademeli olarak ve birçok dil becerisiyle ilişkilendirerek kişi adlarını vurgulaması (2. ve 3. ünitelere bölerek ve öncekileri tekrarlayarak) ve "On" kişi adının günlük kullanımını da bağlamla birlikte belirtmesi dikkat çekici bulunmuştur. Bu bakımdan kitabın Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenler için oldukça açıklayıcı ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

TV5 Monde Fransızca öğrenimi/öğretimi web sitesinin güncel halinde ise incelenen süre boyunca (01.10.2021-08.11.2021) başlangıç düzeyinde (A1) kişi adlarına rastlanmamıştır. TV5 Monde dijital öğrenme platformunda bu konuya başlangıç düzeyinde yeterli ölçüde yer verilmediği; ancak ileri dil düzeylerinde yararlı alıştırmalara başvurulduğu saptanmıştır. Söz konusu televizyon kanalına ait web sitesini hazırlayan uzmanların yabancı dilde kişi adlarının işlevlerinin farklı olabileceğini öngörerek, uygun materyaller de kullanarak daha sistemli ve açıklayıcı bir şekilde kişi adlarını ortaya koyması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenen kişinin Fransızcadaki kişi kategorilerini kavram olarak anlamlandırılabilmesi zor olacaktır.

Çalışma sonucunda, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen kişilere bir Fransızca öğretim kitabının yanında TV5 Monde Fransızca öğrenimi/öğretimi web sitesini de destekleyici olarak kullanmaları önerilebilir. TV5 Monde web sitesi öğrenen tarafından tek başına da dijital öğrenim platformu olarak kullanılabilir; öğrenen kişi yanında bir öğretmen olmadan bireysel çalışıyorsa istediği konuya yönelik ve bulunduğu dil düzeyinde ders ve video seçip alıştırmaları yapabilir. Güncel konuların yer aldığı; özgün, görsel-işitsel ders materyalleri ve konuyla ilgili birçok farklı türde alıştırma bulunduğu için belirtilen platform bu anlamda öğrenen kişinin anlamasını kolaylaştıracak, özerk olmasını destekleyecek ve onu motive ederek öğrenme sürecinde yararlı olacaktır.

Ayrıca *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (OBM)* Fransızca sürümünü incelendiğinde "On" adına orada da yer verilmediği; Fransızcada üçüncü kişi adlı olarak sadece "Il" ve "Elle"den söz edildiği saptanmıştır. Fransızcada "On" adlı hem günlük sözlü dilde hem de yazılı dilde çok yaygın kullanıldığından bu adın da OBM'ye eklenmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2017). *Anlambilim. Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Éditions Gallimard.
- Bozkurt, E. S. (2019). Dilin Anlam İnşasında Adıllar, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1* (1), 345-356. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/746124>, (Erişim Tarihi: 04/10/2021).
- Butzbach, M., Martin, C., Pastor, D. & Saracibar I. (2015). *Décibel A1*. Paris: Didier.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les langues: Apprendre, Enseigner et Évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, (Erişim Tarihi: 04/10/2021).
- Dubois, J. & Lagane, R. (1973). *La Nouvelle Grammaire du Français*. Paris: Librairie Larousse.
- Güven, E. & Eziler Kıran, A. (2021). Sözceleme kuramı çerçevesinde "biz" adının incelenmesi. *Litera, 31*(1), 309-327. <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-839219> (Erişim Tarihi: 31/10/2021).
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Singapore: Longman.
- Karademir, F. (2016). Türkçe'de Konuşanın Kişi Değiştirmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 333-353.
- Kıran, A. (2015). Sözceleme Kuramı ve Dil Öğretimi. In E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır (Ed.). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (pp. 97-128). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kıran, Z. & Eziler Kıran, A. (2010). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Korkut, E. (2015). Metin Dilbilimi ve Dil Öğretimi. In E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır (Ed.). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (pp. 159-188). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkut, E. (2017). *Söz ve Kimlik. Söylemler bize ne söyler?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris: Hachette.
- MEB (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Erişim adresi: [http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_tarafindan.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf), (Erişim Tarihi: 04/10/2021).
- Obae, M.-C. (2009). Les pronoms personnels : de la théorie linguistique à la transposition didactique. L'exemple d'un manuel de FLE roumain. *Synergies Roumanie, 4*, 209-217. <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/obae.pdf>, (Erişim Tarihi: 05/10/2021).
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları, 121-132. <http://www.egeedebiyat.org/docs/238854.pdf>, (Erişim Tarihi: 15/10/2021).
- Perret, M. (1994). *L'énonciation en grammaire du texte*. Paris: Éditions Nathan.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. ve Rioul, R. (2004). *Grammaire Méthodique du Français*. Paris: Quadrige/PUF.
- Turan, Ü. D. (2011). Edimbilim I. In A. S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz (Eds.). *Genel Dilbilim-II* (pp. 90-113). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- TV5 Monde apprendre/enseigner le français. <https://apprendre.tv5monde.com/fr> ve <https://enseigner.tv5monde.com/> (Erişim Tarihi: 15/10/2021).
- Uzun, L. (2011). Metindilbilim: Temel İlke ve Kavramlar. In A. S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz (Ed.). *Genel Dilbilim-II* (pp. 152-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/premiere-guerre-mondiale-les-tirailleurs-de-la-grande-guerre> (Erişim Tarihi: 16/10/2021).
- [https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/2899?id\\_serie=14345&nom\\_serie=nous\\_parlons\\_de\\_notre\\_quotidien&niveau=a1\\_debutant&exercice=2](https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/2899?id_serie=14345&nom_serie=nous_parlons_de_notre_quotidien&niveau=a1_debutant&exercice=2) (Erişim Tarihi: 16/10/2021).



## ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ NEDENLERİ

### TEACHER OPINIONS ON THE STUDENT ATTITUDES TOWARDS SOCIAL STUDIES COURSES

Çiğdem KAN<sup>1</sup>

**ÖZ:** Sosyal bilgiler dersi, bireyi hayata hazırlamayı amaçlayan bir derstir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersiyle ilgili tutumları, onların başarılarını belirlemede önemli bir etkidir. Öğrencilerin bu derse yönelik olumlu ya da olumsuz tutum içinde olmalarında programın yapısı, öğrenme-öğretme süreci, kullanılan materyaller ve okul dışı etkenlerin rolü vardır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğu kadar nedenlerini de araştırmak gerekir. Bu çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarının nedenlerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada, sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin tutumlarının nedenleri araştırılmak istendiğinden betimsel tarama türünde nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma, Elazığ il merkezinde bulunan beş ortaokulda görev yapan 20 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersini genelde sevdikleri, en fazla güncel olaylarla bağlantı kurmayı, öğretmenin dersi aktif bir şekilde işlemesini, tarih konularını sevdikleri; öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeme nedenleri ise, ezbere dayalı konuların olması, çalışmayı sevmemeleri ve konuların birbirinden kopuk olması olarak belirtilmiştir.

**ABSTRACT:** The social studies course aims to prepare the individuals for life. The student attitudes towards social studies courses present a significant influence in defining their future achievements. Factors such as the structure of the course program, learning and instruction process, utilized materials and factors outside the school affect the students' negative attitude toward the social studies courses. As well as investigating the students' attitudes towards social studies courses, it is essential to investigate the reasons behind these attitudes. The purpose of the present study is to evaluate the reasons behind the positive and negative attitudes of students towards the social studies course, within the scope of teachers' opinions. Since the present study focuses on investigating the reasons behind the students' attitudes towards social studies course, descriptive survey was utilized as a qualitative research design. A total of 20 teachers, working in five different secondary schools located in the central district of the Elazığ province, were submitted semi-structured interview forms. The data were analyzed using the descriptive analysis technique. As an outcome of the study, it was determined that the students generally favored social studies courses, especially in terms of establishing links with current events, teachers' active engagement during the course hours and enjoying historical subjects, whereas, the teachers' opinion on the reason behind the students' negative attitude towards the social studies courses was determined as the facts that the students did not favor rote-learning based subjects, did not favor to study, and that there existed a large discontinuity between the contents of the textbook.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Bilgiler, Öğrenci Tutumları, Sosyal Bilgiler Programı

**Keywords:** Social Studies, Student Attitudes, Teacher Opinions

#### ***Bu makaleye atıf vermek için:***

Kan, Çiğdem. (2023). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Nedenleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 461-474

#### ***Cite this article as:***

Kan, Çiğdem. (2023). Teacher Opinions On The Students Attitudes Towards On The Social Studies Courses. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 461-474

<sup>1</sup>Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye, ckan@firat.edu.tr., Orcid: 0000-0001-8513-7740

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

One of the overall aims of an education system is to prepare individuals to life as equipped citizens. During this process, it is imperative that the individual has a positive attitude towards the teachers, administrators and the instruction and training processes. The positive attitude of an individual towards the environment or other individuals is the most significant factor in future success. Since, the positive attitude facilitates success both in school life and in professional life.

It could be observed that the scope of the programs prepared by the Ministry of National Education adopts a constructivist approach that places the student to the center. While the achievements are mostly based on the performance of the student, the activities were arranged in a manner that the students could facilitate self-learning based on their prior knowledge. In a constructive class environment there exists a large number of stimulants and a rich environment. Students could actively learn through collaborative work. New learning approaches are applied in a constructive class environment. The objective is to develop the skills of high-level of thinking and living in students.

Social studies or social instruction, which is based on the constructive approach, aims to “assist the individuals to understand themselves, their physical and social environment, to develop positive attitudes and values towards these environments; to become mentally, emotionally and psychologically mature in order to be able to take action with respect to own comprehension, values and attitudes”.

In Turkey, it is necessary to question the level, at which social studies programs respond to the requirements of the students. Kılıçoğlu (2007) conducted a research with the objective to evaluate the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade social studies program in elementary schools based on teacher opinions. Research findings indicated that the program did not fully reflect the developmental characteristics, requirements and the preparedness level of the students, that the content of the program did not fully reflect the level and developmental characteristics of the students, that the individual differences of the students were not taken into consideration in terms of educational criteria, and finally, that there existed deficiencies in the utilization of objective tools with respect to the assessment criteria.

Altunöz (2008) conducted a research with the aim to determine the opinions of teachers and superintendents on the 6<sup>th</sup> grade social studies program. The findings of the research indicated that teachers had a more positive opinion regarding the program when compared to that of the superintendents, however, the teacher opinions were determined as more negative regarding the assessment items within the program, in comparison to the opinions of the superintendents.

The abovementioned research outcomes indicate that, in terms social studies courses, there exist problems that could not be contradicted. It is evident that once the individual negatively experiences the school life, it is less likely for that individual to be successful in future life. Education process is highly responsible for creating a positive environment. In this respect, social studies courses become highly significant, since the course itself has a content structure that is intertwined with daily life. Several studies were conducted in order to determine the student attitudes towards the social studies courses, however, studies that aim to determine the reasons behind the students’ attitudes is significantly inadequate.

The aim of the present study is to determine the reasons behind the attitudes of the students towards the social studies course, based on the teachers’ opinions. In parallel with this objective, answers to the following questions were sought:

1. Do the students favor the social studies course?
2. What are the reasons that students favor the social studies course?
3. What are the reasons that students do not favor the social studies course?

### Method

In this study, descriptive survey was employed as the qualitative research design, in order to determine the reasons behind the students’ attitudes towards social studies, based on teachers’ opinions.

A total of 20 teachers, working in five different secondary schools located in the central district of the Elazığ province, were submitted semi-structured interview forms. Open-ended questions on the student attitudes towards the social studies courses were asked to the teachers. The present study

employed the descriptive analysis technique, which is one of the qualitative research methods, in order to analyze the data.

## **Findings**

As an outcome of the study, it was determined that the students generally favored social studies courses, especially in terms of establishing links with current events, teachers' active engagement during the course hours and enjoying historical subjects, whereas, the teachers' opinion on the reason behind the students' negative attitude towards the social studies courses was determined as the facts that the students did not favor rote-learning based subjects, did not favor to study, and that there existed a large discontinuity between the contents of the textbook.

## **Discussion and Conclusion**

In the present study, which aims to determine the reasons behind the students' attitudes towards the social studies course with respect to teachers' opinions, the outcomes indicated that the students commonly favored the social studies course. The reason that students favored the social studies course were determined as establishing links with current events, teachers' active engagement during the course hours and enjoying historical subjects. These reasons resulted in a positive attitude in students towards the course.

According to teachers' opinions the reason behind the students' negative attitude towards the social studies courses was determined as the facts that the students did not favor rote-learning based subjects, did not favor to study, and finally, there existed a large discontinuity between the contents of the textbook.

The outcome of the present research, specifying that the students adopted a positive attitude towards social studies course, supports the research findings of Çelen (2014). The finding of the present study, indicating that the students favored establishing links with current events in the social studies course, supports the research findings of Eryılmaz and Köse (2017), Gürkan (2009), Zemin (2013), Ünlüer; Yaşar (2012), and Eryılmaz (2015).

The present study determined the reason behind the students' negative attitude towards the social studies courses as follows: students did not favor rote-learning based subjects, students did not favor to study, and there existed a large discontinuity between the contents of the textbook. The negative attitude, determined in the present study, towards the dislike of rote-learning based subjects was support by the findings of the studies conducted by Ayva (2010) and Bayramoğlu (2016).

The conducted studies revealed that it is essential to utilize tools and equipment for instruction in order to ensure permanent learning, acquiring high level thinking skills, making the course hours enjoyable, increasing success, attracting attention, learning by doing and experiencing, during the education and training periods. The constructive approach, which is considered as the fundamental idea behind the program, played an important role in considering the teaching materials in with respect to all dimensions within the program (acquisition, content, learning, instruction process, and assessment).

According to teachers' opinions determined in present study, one of the reasons why students do not like social studies lessons was emphasized as the discontinuity between the contents in social studies textbooks. This finding, revealed by the present study, was supported by the research findings of Sümengen (2010) and Esen (2017).

## **GİRİŞ**

Eğitim sistemlerinin genel amaçlarından biri de, bireyi donanımlı vatandaşlar olarak hayata hazırlamaktır. Bu süreçte bireyin öğretmenlerine, yöneticilere ve eğitim öğretim sürecine yönelik olarak olumlu tutum içinde olmasının önemi büyüktür. Bireyin öğrenim gördüğü ortam ya da kişilere karşı olumlu tutum içinde olması onun başarılı olmasında en önemli etkenlerdendir. Sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci ya da öğretmenlerin olumlu bir tutum için de olması da, bu dersin daha aktif ve verimli bir şekilde geçmesine yardımcı olacaktır. Sosyal bilgiler ya da sosyal eğitim olarak adlandırılan tanımlara bakıldığında; sosyal eğitim, bireylerin hem kendilerini hem de sosyal ve fiziksel çevrelerini anlaması ve bunlara karşı olumlu değer ve tutum geliştirmesi; bu tutum ve değerler yönünden eylemde

bulunabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak bilinçlenmesine yardımcı olmaktır. Sosyal bilgiler insanlığın çalışılmasıdır. Özel olarak geçmiş, bugün ve gelecek insan aktivitelerine yoğunlaşır. Farklı yer ve zamanlardaki olay, insan ve yerleri çalışır. Aynı zamanda vatandaşlık, katılım ve bireyin kendini gerçekleştirme doğrudan deneyimlenmesidir. Diğer bir deyişle, sadece okuldaki konular olarak sosyal bilgileri öğrenmeyeceksiniz; aynı zamanda ona katılacaksınız. Bu anlamda sosyal bilgiler, öğretmen ve öğrencilerden daha derin bir bilgi istemektedir. Sosyal bilgiler, sadece çalışılan bilgiyi değil yaşanmış olan bilgiyi de talep etmektedir. Sosyal bilgilerin konu merkezli yönlendirme tanımı ise şu şekildedir: 1. Kültürel mirasın aktarılması, 2. Sosyal bilimler ve bağlantılı disiplinlerden alınan içeriğin öğretimidir. Sosyal bilgilerin toplum merkezli yönlendirme tanımı; 1. düşünmenin öğretimi ve sosyal problemlere karar verme becerilerinin uygulanmasıdır, 2. sosyal eleştiri ve eylem gibi ihtiyaç duyulan becerilerin gelişimidir; Öğrenci merkezli yönlendirme tanımı ise; 3. grup aktivitelerine doğrudan katılım potansiyelinin öğretimidir (Doğanay, 2011: s.226; Ellis, 2007; Michaelis, 1988).

Tutum ise bireyin bir nesne yada durumla karşılaştığında aldığı tavır, ortaya koyduğu duruş başka bir deyişle eyleme hazırlanma halidir (Kağıtçıbaşı, 2004: 134-141). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde; Yılmaz ve Demir (2014), ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersiyle ilgili tutumlarında etkili olabilecek faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmen ve derse karşı tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayaaba (2013), Ganadaki Eğitim Kolejlerinde öğrencilerin sosyal bilgiler kavramları konusunda öğretim ve öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bilgisayar ve diğer öğretim materyalleri ile kaynak kişilerin kullanımı kavramların öğretimi ve öğrenilmesini olumlu yönde etkilemiştir. Diğer yandan geziler için yeterli bütçenin olmaması, donanımlı kütüphane ve sosyal bilgiler kaynak odalarının bulunmaması sosyal bilgiler dersinde kavramların etkili bir şekilde öğrenme ve öğretilmesini engellediği ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını etkileyen faktörler vardır. Bu konuda, Babatunde ve Ijwale yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını etkileyen bazı değişkenlerin etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini, Nijeryanın Osun eyaletinde bulunan öğretmen ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sekiz bağımsız değişken öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını doğrudan etkilerken, diğerlerinin dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur. Bahsedilen sekiz değişkenin görece önem sırası şu şekildedir; sosyal bilgiler alanında kariyer ilgisi, yansıtıcı sorgulamaya yönelik tutum, bilim adamlarına karşı tutum, bilime yönelik kariyer ilgisi, öğretmenlerin kişisel özellikleri, sosyal bilgilere yönelik öğretmen tutumu, okul faktörleri ve ana faktörler şeklinde sıralanmıştır. Kısaca, öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik tutumları kendileri, okul, öğretmenler ve evlerinde bulunan çeşitli faktörler tarafından belirlenir. Bu amaçla öğrencilerin sosyal bilgilere ilgili olmaları ve bu ilgilerini devam ettirebilmeleri için okulun ve evin uyarıcı hale getirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının istenen bir düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin de bu derse yönelik tutumlarının, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyeceği bir gerçektir. Omolara ve Adebukoa (2015) tarafından yapılan araştırmada, ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim ve öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimine yönelik olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu amaçla, eğitimdeki paydaşlar, gençlerde yurttaşlık bilincini uyandırmak için branş öğretmenlerini konuyu etkin ve verimli bir şekilde öğretmeye motive etmelidirler önerisinde bulunulmuştur.

Türkiye’de, devlet okullarında sınıfların kalabalık olması, yöntem ve tekniklerin bu sınıflarda uygulanmasının zorlukları ve öğretmenlerin değerlendirme konusundaki bilgi eksiklikleri dersin öğrenme ve öğretme sürecini de etkilemektedir. Yürüdü ve Cımbız (2017) yapmış oldukları araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin daha çok öğretmen merkezli olduğu, sınıf içi uygulamalarda öğretim teknoloji ve materyallerinden faydalandıkları en önemli sorunun öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olamamaları olarak belirtilmiştir. Sosyal bilgiler ders saatlerinin yetersizliği de, öğretmenlerin karşılaştığı önemli sorunlar arasında olduğu belirtilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin niteliğinin artırılması için yapılandırıcı yaklaşımın özünün iyi bir şekilde anlatılması ve bu konuda öğretmenlerin denetlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Merkezi sınavlarda, derste istenilen başarıyı yakalamada önemli engellerden birisidir. Yıldırım (2019), yaptığı araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun aktif öğrenme yöntemlerini kullandıklarını, ders saatlerinin yetersizliği ve öğrencilerin LGS'ye hazırlanmaları nedeniyle aktif öğrenme yönteminin kullanımında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler programının sınıfta uygulanması sürecinde öğretmenlerinde karşılaştığı bazı zorluklar vardır. Akşit (2011), öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlere göre, dersin öğrenci merkezli işlenmesi öğrenciler tarafından olumlu karşılanmakta fakat öğretmenden beklentilerinin fazla olduğu, öğretmenlerin dersi öğrenci merkezli işlediklerinde müfredatı yetiştiremedikleri, öğrenci merkezi yaklaşımlar ve derste nasıl uygulanacağı konusunu bilmelerine rağmen öğrenciye rehberlik etme rolüne tam olarak giremediklerini, haftalık ders saatinin müfredatı yetiştirmek için yeterli olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Akşit'in (2011) çalışmasıyla benzer olan Yener (2014) yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları şu şekildedir; öğretmenlerin eğitim aldıkları kurumlarda yöntem ve teknik konusunda uygulamaya yönelik eğitim almamaları mesleğe başladıklarında karşılarına güçlük olarak çıkmaktadır. Ders kitapları güncel değildir. Ezbere dayalı eğitim sisteminin varlığını sürdürmesi; yapılandırmacı yöntemin uygulanmasının en önemli sorun olarak görülmesi; öğretmenlerin bilimsel yayınları izlememeleri ve kendilerini yenileyememeleri; hizmetiçi eğitim kurslarının yetersizliği; dersliklerin araç gereç kullanımı bakımından yeterli olmaması; okullardaki rehberlik servislerinin disiplinsiz davranışlarda bulunan öğrencilerle yeterince ilgilenmemeleri; ailenin eğitim anlayışı yetersizliğinin disiplinsiz öğrenci davranışlarında öğretmenleri zor durumda bıraktığı; öğretmenlerin alanla ilgili güncel değişimleri ve yayınları takip etmedikleri; öğretmenlerin yeni teknolojilere sahip olma ve bu teknolojik araç ve gereçleri sınıf ortamında kullanma imkânına sahip olmadıkları şeklinde sıralanmıştır.

Yener'in (2014) araştırmasının bulgularını Çelik ve Katılmış (2010) tarafından yapılan araştırma bulguları desteklemektedir. Çelik ve Katılmış (2010), öğretmenlerin derste öğrenci başarısını etkileyen faktörlerle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okulda görevli personel, veli ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı önyargılarının bu derste öğrenci başarı düzeyini olumsuz yönde etkilediği; ders ve çalışma kitaplarının kazanımların edinilmesinde yeterli olmadığı; öğrencilerin ders ve öğretmene karşı tutumlarının, düzenli çalışmamalarının, içinde yaşadıkları çevre ve kapasitelerinin başarılarını etkilediği; bu kapsamda ders ve öğretmene karşı olumsuz tutum içinde olanların derste daha başarısız oldukları; ayrıca öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmeleri, kendilerini yenilememeleri, sürekli anlatım yöntemini kullanmaları öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği; okulların alt yapı ve araç gereç yetersizliklerinin öğrenci başarısını olumsuz etkileyen faktörler olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'de sosyal bilgiler programındaki eksiklikler nelerdir? Bu konuda Kılıçoğlu (2007), sosyal bilgiler programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, programda öğrenci gelişim özelliklerinin, ihtiyaçlarının ve hazır bulunuşluk düzeyinin tam olarak yansıtılmadığı; programın içeriğinin öğrenci seviyesini ve gelişim özelliklerini tam olarak yansıtmadığı; eğitim durumu boyutunda, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığı; değerlendirme boyutunda, objektif araçların kullanılmasında eksikliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Benzer bir çalışma Altunöz (2008) tarafından yapılmıştır. Altunöz (2008), altıncı sınıf sosyal bilgiler programıyla ilgili olarak öğretmen ve müfettişlerin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, program hakkında öğretmenlerin müfettişlerden daha olumlu görüşe sahip oldukları; değerlendirme konusunda ise, öğretmenlerin müfettişlerden daha olumsuz görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde yapılan araştırmalar, sosyal bilgiler dersinde yadsınamayacak ölçüde sorunların yaşandığını göstermektedir. Bireyin derse karşı olumsuz tutumu, okula ve bütün olarak yaşantısına da yansıdığına başarılı olma şansı azalmaktadır. Bireyin derse karşı olumlu tutuma sahip olmasında, eğitim-öğretim sürecinin payı büyüktür. Bu kapsamda, hayatla iç içe olan sosyal bilgiler dersine de önemli görevler düşmektedir. Bu derse yönelik, öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmıştır fakat öğrencilerin tutumlarının nedenlerini öğretmen gözüyle belirlemeye yönelik araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler

öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının nedenlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrenciler sosyal bilgiler dersini seviyorlar mı?
2. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme nedenleri nelerdir?
3. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeme nedenleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının nedenleri öğretmen görüşlerine göre belirlenmek istendiğinden betimsel tarama modelinde nitel bir araştırma yapılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: s. 39).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Çalışmada, Elazığ merkezde bulunan beş ortaokulda görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni yer almaktadır. Araştırmaya Elazığ, İstiklal, Gazi, Mezre, Dumlupınar Orta Okullar’ında görev yapan öğretmenler katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokulda görev yapmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin tutumlarına ilişkin deneyimleri detaylı bir şekilde incelenmek istenmiştir.

Tablo 1.

#### *Çalışma grubundaki katılımcıların özellikleri*

Öğretmenlerin Özellikleri		f
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	9
Mezun Olduğu Fakülte:	Eğitim Fakültesi	7
	Diğer	13
Toplam		20

Tablo 1’de yer verilen ve görüşülen öğretmenlerin 11’i kadın, 9’u erkek, 7’si Eğitim Fakültesi mezunu, 13’ü ise diğer fakülte mezunlarından oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan pilot uygulamayla üç öğretmene uygulanan forma, bir dil birde alan uzmanından da destek alınarak son şekli verilmiştir. Pilot uygulama için kullanılan formlar, asıl çalışmaya dâhil edilmemiştir. Asıl çalışmada, öğretmenlerin öncelikle araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmalarına önem verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik tutumlarıyla ilgili açık uçlu sorular yönlendirilmiştir. Öğretmenler, yarı yapılandırılmış görüşme formuna gerekli bilgileri yazarak vermişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin kişisel bilgileri yanında aşağıdaki sorulara yer verilmiştir.

1. Öğrencileriniz sosyal bilgiler dersini seviyorlar mı?
2. Öğrencilerinizin sosyal bilgiler dersini sevme nedenleri nelerdir?
3. Öğrencilerinizin sosyal bilgiler dersini sevmeme nedenleri nelerdir?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerine bazı kişisel bilgileri yanında çalışmanın amacına uygun olarak üç soru yönlendirilmiştir. Sorulan ilk sorunun evet, hayır, kararsız şeklinde işaretlenmesi istenmiştir. İkinci ve üçüncü sorularda ise öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının nedenlerini ayrıntılı olarak açıklamaları istenmiştir.

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler, araştırma sorularına göre veya gözlem yada görüşmede kullanılan sorulara göre ortaya konulabilir. Betimsel analizdeki amaç bireylerin görüşlerini ilgi çekici bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla, elde edilen veriler önce betimlenir daha sonra bunlar açıklanarak yorumlanır. İlgili temaların anlamlandırılması, birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması, araştırmacının yapabileceği yorum boyutlarından (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında yeterli bilgilendirme ve açıklama yapılmıştır. Kimliklerinin hiçbir şekilde açıklanmayacağı belirtilmiştir. Bu amaçla, çalışmaya gönüllü katılan öğretmenlere ders saatlerinden bir saat önce randevu alınarak gidilmiş ve kısa bir tanışma ve sohbetle konuya girilmiştir. Öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek soruları rahat bir şekilde cevaplaması istenmiştir. Bu kapsamda formda yer alan 3 soruya samimi bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir.

Alt amaçlara verilen cevaplar doğrultusunda düzenlenen ve aynı tema altında birleştirilen sonuçlar kodlar halinde detaylandırılmıştır. Bulgular doğrultusunda, katılımcıların cevapları arasındaki ilişkileri açıklamak için frekans değerleri verilerek tablolara dönüştürülmüştür. Her tablodan sonra, öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. İsmi gizli tutulan katılımcılara, birer sıra numarası verilerek (Ö1: 1. Öğretmen) düşünceleri açıklanmıştır.

### **Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik**

“Nitel araştırmada, insanların olaylar hakkında nasıl düşündüğü, olayları nasıl anlattıkları ve dünyayı nasıl gördükleri yer alır. Buda bireysel görüş açılarını yansıtan alıntılarla mümkündür” (Creswell, Çev. Hasan Özcan, 2017). Çalışmada öğretmenlerin görüşleri, ortak tema ve kodlar halinde doğru bir şekilde sunulmuştur. Alıntılar betimsel bir biçimde aktarılırken öğretmenlerin görüşleri Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için araştırmanın modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırılan olay yada olgu hakkında bütüncül bir yorum ortaya koyabilmek için araştırmacının ulaştığı verileri ve sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak (çeşitleme, katılımcı teyidi gibi) kullanması gerekir. Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde sunulması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütlerinden olduğu söylenebilir. Betimsel analiz türünde, görüşme yapılan bireylerden doğrudan alıntılarının yapılması ve bu doğrultuda sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Çalışmada, çeşitleme yapmak amacıyla Elazığ merkezde bulunan beş ortaokulda görev yapan 20 öğretmenle ulaşılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ulaşılan sonuçlar, görüşlerle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından doldurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak tamamı öncelikle okunmuştur. Veriler analiz edilirken, konuyla ilgili olmayan görüşler ayıklanmıştır. Çalışmada öğretmenlere yöneltilen sorular, birer tema kabul edilmiştir. Temalara verilen cevaplar ayrıntılı bir şekilde kodlanmış ve bunların ne sıklıkta tekrarlandığı frekans olarak sunulmuştur. Asıl çalışmada, ilgili araştırmacı dışında başka bir uzmandan yardım alınmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar, araştırmacı ve diğer uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş daha sonra iki araştırmacı biraraya gelerek temaların ve kodların birbirleriyle uyumunu değerlendirmişlerdir. Temaları iyi bir şekilde ortaya koyan ifadeleri belirlemek için hangi katılımcılardan alıntı yapılacağına birlikte karar verilmiştir. Araştırmacılar, bireysel olarak belirledikleri analiz sonuçlarını tekrar inceleyip doğrulamak için saklamışlardır. Ortak tema yada kodlar halinde sonuçlar sunulurken genelleme yapmaktan kaçınmışlardır.

Kodlayıcılar arasındaki uzlaşma, bir veya birden çok kodlayıcının nitel verileri analiz etmesi, kodları oluşturma ve kodlar üzerinde anlaşma miktarı için kodlayıcıların karşılıklı olarak sonuçlarını karşılaştırmasıdır. Bu süreç nitel veri analizlerinde güvenilirlik kontrolünü sağlamada önemlidir. Nitel verileri analiz etme sürecinde, yorumlamanın titizlikle gerçekleştirilmesine yardımcı olur (Creswell, Çev. Hasan Özcan, 2017).

Karşılaştırmada Güvenirlik Yüzdesi= Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formül, araştırmacılar arasındaki uygunluğu test etmeye yöneliktir. Elde edilen eşitliğin, %70’den daha yüksek bir sonuç vermesi gerekir (Tavşancıl & Aslan, 2001).

Bu çalışmada, araştırmacı ve diğer uzman araştırmacı arasında güvenilirlik %98 olarak bulunmuştur. Yapılan araştırma, bütün ayrıntılarıyla açıklanmış ve bulgular bölümünde sıklıkla

öğretmenlerin görüşlerine yer veren alıntılar yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar, veri toplama aracının numarasına göre Ö1, Ö2 şeklinde sunulmuştur.

Görüşmeden elde edilen verilerin analizi sırasında, belirlenen genel konu başlıklarına veya alt konu başlıklarına göre ayrılıp sınıflandırılır. Bu şekilde dağılık bilgi parçaları ortak başlıklar altında toplanır. Konular hakkında verilen cevaplar göz önünde tutularak ortak düşünce veya fikirlere dayalı sonuçlar doğrultusunda analiz yapılır. Verileri belli özelliklerine göre sınıflandırdıktan sonra yapılacak olan yorumlar, konunun farklı yönleriyle incelenmesine ve olaylara farklı değişkenlerin etkilerinin belirlenmesine yardımcı olacaktır (Baş & Akturan, 2008).

## BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevip sevmeme, sevme nedenleri ve sevmeme nedenleri olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

### Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları*

Kodlar	f
Seviyor	15
Sevmiyor	4
Kararsız	1

Tablo 2.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından çoğuna göre öğrenciler sosyal bilgiler dersini sevmektedir. Dört öğretmen, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmediğini, bir öğretmen de öğrencilerin sosyal bilgiler dersini bazı yönleriyle sevdiklerini bazı yönlerini ise sevmediklerini vurgulamışlardır.

### Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Nedenlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme nedenlerine yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Öğrenciler sosyal bilgiler dersini seviyor diyen öğretmenlerin görüşleri*

Kodlar	f
Güncel olaylarla bağlantı kurmayı,	8
Öğretmenin dersi aktif işlemlerini,	5
Tarih konularını,	5
Coğrafya konularını,	3
Öğrenci aktif olduğunda,	3
Tartışma konularını,	1
Bilim, teknoloji ve ekonomik ilişkiler konularını,	1
Kitap okumayı sevenler,	1
Hikâyeleştirildiğinde,	1
Sözel olduğundan	1

Tablo 3.’de görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme nedeni olarak en fazla (Sekiz öğretmen) güncel olaylarla bağlantı kurmayı sevdiklerini vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şunlardır;



Ö1: “Seviyor. Öğrenciler en fazla konular üzerinde yorum yapmayı, günümüz olayları ile bağlantı kurmayı seviyorlar”.

Ö2: “Genel olarak sevilen bir ders. Anlaşılabilir ve hayatın içinden konular içermesi”.

Ö3: “Daha çok ülkemiz ile ilgili şeyleri, güncel konuları ve sosyal içerikli konuları seviyorlar”.

Ö5: “En çok sevdikleri tartışma konuları, güncel konular”.

Ö6: “Özellikle gündemi takip eden, doğayı, sosyal ilişkileri yaşadığı ülkeyi merak eden öğrenciler dersi daha ilgiyle takip ediyorlar”.

Beş öğretmene göre, öğretmenin dersi aktif bir şekilde işleminin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şunlardır;

Ö8: “Genel olarak sevdiklerini düşünüyorum. Aldığım tepkiler, çoğunun dersi sevdiği yönünde. Bunda dersi işleme şeklinin etkili olduğunu düşünüyorum. Sosyal bilgiler dersinin doğası gereği eğer derste esprili, heyecanlı ve dikkat çekici unsurlar olmazsa öğrenci çabuk sıkılıyor”.

Ö9: “Sosyal bilgiler dersinde, somutlaştırarak ve görsellere ağırlık verilerek ve oyunlaştırarak öğrencilerin ilgisi daha iyi çekilir”.

Ö10: “Derler, aktivite ile geçince çocuklarda istek uyandırıyor. Aksi halde, kimse derse katılmak ve dinlemek istemiyor. Öğretmen, sürekli dinamik ve aktif olmak zorunda”.

Beş öğretmen, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme nedeni olarak tarih konularını sevmelerini göstermiştir. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir;

Ö12: “Evet seviyorlar. Eski Türk tarihi, Osmanlı tarihi, Türkiye'nin tarihi ve turistik yerleri, Türkiye'nin iklimi, kurtuluş savaşı, Çanakkale savaşı, iletişim, Türk İslam bilginleri gibi konuları seviyorlar”.

Ö19: “Genelde seviyorlar. Özellikle tarih konularını seviyorlar”.

Üç öğretmen, öğrencilerin coğrafya konularını sevdiklerini bunun derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir;

Ö4: “.....Turizmle ilgili konuları seviyorlar”.

Ö18: “.....Harita üzerinde yapılan uygulamaları daha çok seviyorlar”.

Ö17: “Harita, çizim, dilsiz harita.....gibi etkinliklerle çok eğleniyorlar”.

Üç öğretmen de, öğrenci aktif olduğunda dersi seviyor şeklinde açıklamada bulunmuşlardır.

Ö17: “Eğlenceli ders işleme yöntemiyle, öğrenciler sosyal bilgiler dersinde daha aktifler”.

Ö16: “Öğrencilerin sevdikleri şey eğlenerek ders işlemek. Çocuklarla ders işlerken dersi cazip ve eğlenceli hale getirmek önemli”.

Ö10: “Derler aktivite ile geçince çocuklarda istek uyandırıyor. Aksi halde kimse derse katılmak ve dinlemek istemiyor”.

## **Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevmeme Nedenlerine Yönelik Bulgular**

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeme nedenlerine yönelik bulgu Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4.

### *Öğrenciler sosyal bilgiler dersini sevmiyor diyen öğretmenlerin görüşleri*

Kodlar	f
Ezbere dayalı konuları,	8
Öğrencilerin çalışmayı sevmemeleri,	5
Konuların birbirinden kopuk olması,	4
Öğrenciye bireysel olarak fazla zaman ayıramama,	2
Öğrencilerin yeterince kitap okumamaları,	1
Derste öğrenciye söz hakkı verilmemesi,	1
Öğrencilerin günlük haberleri izlememeleri,	1
Konuların soyut olması,	1
Örneklerin azlığı,	1
Yoğun müfredat,	1
Öğrenci merkezli olmayan ders işlenişi,	1

Konuların çok, sürenin az olması,	1
Öğretmen sevdirmiyor,	1
Problemi olan öğrenciler,	1
Öğretmene ve derse karşı tutumları,	1

Tablo 4' te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yarısına yakınının görüşlerine göre (Sekiz öğretmen), öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeme nedeni ezbere dayalı konulardan oluşmasıdır. Öğretmenlere göre, öğrenciler ezbere dayalı konuları çalışmayı sevmiyorlar. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şunlardır;

Ö5: “Tarihi konuların günümüzden çok uzak konular olması, öğrencilerin sıkıcı bulmasına neden oluyor. Ayrıca bir sürü olaylar, tarihler, yerler, sıkıcı ve ezber olarak anlamlandırılıyor”.

Ö6: “Ezber dayalı, öğrenci merkezli olmayan ders işlenişi de nedenler arasında sayılabilir”.

Ö20: “Sosyal bilgiler dersi, derste her ne kadar etkin işlense de ezber dersidir. Öğrencinin günlük çalışması gereken bir ders, bunu düzenli yapmadıkları için ders başarıları düşebiliyor”.

Beş öğretmene göre, öğrenciler çalışmayı sevmiyorlar. Sosyal bilgiler dersi de, düzenli çalışılması gereken bir ders olduğu için bu nedenle dersi sevmiyorlar. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir;

Ö7: “Okumayı sevmemeleri, araştırma yapmaktan hoşlanmamaları, dinlerken dikkatlerini toplayamamaları, çalışmaktan hoşlanmamaları, çevresel faktörler”.

Ö14: “İlgileri yok, okulu sevmiyorlar, ders çalışmayı sevmiyorlar. Bu çocuklar, genellikle yetenekleri olan mesleki eğitime yatkın çocuklar. Fakat ne yazık ki, hepsi aynı eğitime tabi tutuluyor onlarda ilgilenmiyor”.

Ö12: “Okumayı ve araştırmayı sevmeyen öğrenciler olduklarından; tarihi konular belli bir sıraya göre anlatılmadığından, özellikle 8. Sınıflarda konuların çok sürenin az olmasından, yeterli tekrar yapmayınca konuları unuttuklarından olabilir”.

Dört öğretmen, sosyal bilgiler dersinde konuların birbirinden kopuk olmasını öğrencilerin bağlantıyı kurmalarında zorlanmalarına ve dersi sevmemelerine neden olduğunu belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir;

Ö4: “Kitapta konular küçük başlıklar altında bir üniteye veriliyor, diğer üniteye değişiyor. Bu durum öğrenci için olumlu olmuyor”.

Ö6: “Müfredatın yoğunluğu ve konular arasındaki kopukluk (özellikle yedinci sınıflarda)”.

Ö4: “Fazla sevdiklerini söyleyemeyiz. Konuların birbirinden kopuk oluşu, örneklerin azlığı gibi konularda öğrenci ilgisiz oluyor”.

İki öğretmen, öğrenciye bireysel olarak fazla zaman ayıramamanın öğrencinin derse karşı olumsuz tutuma sahip olmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Ö9: “Öğrencinin düzeyine inememe, bireysel olarak fazla zaman ayıramama”.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının nedenleri öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum içinde olmaları, Çelen (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin güncel olaylarla bağlantı kurmayı sevmeleri bulgusu, Eryılmaz ve Köse (2017), Gürkan (2009), Zemin (2013), Ünlüer ve Yaşar (2012), Eryılmaz (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeleri, Yılmaz ve Şeker'in (2011) yaptıkları araştırma bulgularını da desteklemektedir.

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutuma sahip olmalarının nedenleri ise; öğrencilerin ezbere dayalı konuları sevmemeleri, çalışmayı sevmemeleri gibi nedenler olarak sıralanmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin ezbere dayalı konuları sevmemeleri Ayva (2010) ve Bayramoğlu (2016), Alazzi ve Chiodo (2004) ve Schug (1982) tarafından yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. Chiodo (2004), Ürdün'ün Zagra eyaletinde sekizinci ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grupla sosyal bilgiler algılarına ilişkin görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal bilgilere önem verdiklerini, bu dersi en sevdikleri ders olarak değerlendirmediklerini fakat olumsuz bir tutuma da sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler, ders materyali olarak öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kaldıklarını; öğretmenin

motivasyonunun ve etkileşimli öğrenmenin kendileri için önemli olduğunu açıklamışlardır. Schug ise (1982), çocukların sosyal bilgileri niçin sevmediklerini araştırmıştır. 6-12. sınıf öğrencilerine uygulanan ankette bu derse yönelik öğrencilerin olumsuz bir tutum içinde olduklarını bulmuştur. Öğrencilere en önemli, beğenilen ve en az sevilen konuların neler olduğu sorulmuştur. İngilizce, Metamatik ve okuma sosyal bilgilerden daha öncelikli olarak yer almıştır. Öğrenciler, gelecekteki kariyerleri için bu dersleri önemli bulmuşlardır. Sosyal bilgiler, %17 beğenilen olarak seçilmiş ve daha az beğenilen konular kapsamında yer almıştır. Sosyal bilgilerin, öğrenciler tarafından zevkli bir konu olarak algılanmadığı ve özellikle zor kabul edildiği belirtilmiştir.

Bu araştırmada, öğretmenlere göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmemelerinin nedenlerinden biri de, sosyal bilgiler ders kitaplarında konuların birbirinden kopuk olması şeklinde vurgulanmıştır. Bu araştırmanın bulgusunu Sümengen (2010) ve Esen (2017) tarafından yapılan araştırma bulguları desteklemektedir. Yapılan araştırmalar kalıcı öğrenmeyi sağlama, üst düzey düşünme becerileri kazandırma, dersi zevkli hale getirme, başarıyı artırma, dikkat çekme, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlama gibi özellikleri nedeniyle eğitim öğretim sürecinde öğretim araç ve gereçlerinin mutlaka kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Programın temel felsefesi olan yapılandırmacı, yaklaşım programın her boyutunda öğretim araç ve gereçlerinin dikkate alınmasında önemli bir rol üstlenmiştir (Kaymakçı, 2011).

Benzer bir araştırma, Aktepe; Tahiroğlu ve Sargın (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel olarak sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum sergiledikleri, bazı konularda ise olumsuz tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin, sosyal bilgiler dersinde olumsuz tutuma sahip oldukları konular şunlardır; Öğrenciler bu derse girerken sıkıntı duymaktadırlar, bu derste zaman geçmek bilmemektedir, öğrenciler bu dersi severek çalışmamaktadır. Öğrenciler sosyal bilgiler dersi sınavından ve sosyal bilgilerden korkmaktadırlar. Aktepe; Tahiroğlu ve Sargın (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dersi sevmeme nedenleri; bu çalışmada da belirtildiği gibi sosyal bilgilerde ezber dayalı konuların olması, konuların birbirinden kopuk olmaları yada güncel olaylarla desteklenmemesi olabilir.

Aktepe; Tahiroğlu ve Sargın (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler sosyal bilgilerden korkmaktadırlar. Öğrencilerin derse yönelik kaygı ve tutumları arasında bir bağ var mıdır? Çepni (2015) yaptığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı kaygı ve tutumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Kendilerini sosyal bilgiler dersinde başarılı olarak algılayan öğrencilerin kaygı düzeyi daha düşük bulunmuştur. Benzer bir araştırma, Altıntaş (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri nötr bulunmuştur.

Altıntaş'ın (2005) araştırmasına benzer şekilde Çırak'ın (2021), yaptığı araştırmada özel okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgili olumlu ve olumsuz algılara sahip oldukları, sosyal bilgiler dersinde daha çok tarih ve coğrafya konularıyla ilgili kavramları hatırladıkları, sosyal bilgiler dersinden kazandıkları bilgileri günlük yaşamlarında az kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler derslerinde diğer konularında en az tarih ve coğrafya ile ilişkili alanlar kadar ortaya çıkarılması; günlük hayatla ilgili becerilerin edinilmesinde farklı yöntem ve teknikler kullanılması; okul dışı geziler yaparak diğer alanlarla ilgili bilgilerin öğrencilere kazandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Farklı etkinliklerin yaptırılması ve teknolojinin kullanılması öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmelerine yardımcı olabilir. Şan ve İbrahimoglu (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğrenci merkezli etkinliklerin akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilerin etkinliklere olumlu bakmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Uygulanan etkinliklerle, o zamana kadar sosyal bilgiler derslerini sevmediklerini ve bu derste başarısız olduklarını belirten öğrenciler, bu derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Heafner (2004) çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde öğrenciyi motive etmek için teknolojiyi kullanmanın gerekliliğini savunmuştur. Teknolojik araçlar yeterince kullanılıyor mu? Bu konuda Özel'in (2014) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin büyük bölümünün öğretim teknolojilerinin öğretimde verimi arttırdığına inandıkları fakat aynı oranda teknolojik araçları kullanmadıkları ve daha çok bazen kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının nedenlerini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemeye yönelik olan bu çalışmada, öğrencilerin genel olarak sosyal bilgiler dersini sevdikleri görülmüştür. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme nedenleri olarak ise, güncel

olaylarla bağlantı kurmayı sevmeleri, öğretmenlerin dersi aktif bir şekilde işlemesi ve tarih konularını sevmeleri öğrencilerin derse karşı olumlu tutuma sahip olmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutuma sahip olmalarının nedenleri ise; öğrencilerin ezbere dayalı konuları sevmemeleri, çalışmayı sevmemeleri ve ders kitaplarında yer alan konuların birbirinden kopuk olması şeklindedir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Program hazırlanırken daha fazla güncel olaylara ağırlık verilmelidir.
- Öğretmenlerin, dersi aktif bir şekilde işlemelerine yardımcı olacak yeni yöntem ve tekniklerle ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
- Ders kitabında yer alan konuların birbirleriyle bütünlük içinde olmasına özen gösterilmelidir.
- İçerikte olabildiği kadar ezber konulardan uzaklaşılmalıdır.
- Yeni program çalışmaları, bu eleştiriler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmelidir.
- Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeme nedenleri, daha ayrıntılı olarak araştırılıp çözüm önerileri geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli-Erzurum) örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aktepe, V. , Tahiroğlu, M. & Sargın, S. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 259-272.
- Alazzi, K. & J. J. Chiodo. (2004). Students perceptions of social studies: a study of middle school and high school. *International Journal of Scholarly Academic Ennetlectual Diversity*, 6(1), 1-12.
- Altunöz, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler programı hakkında öğretmen ve müfettiş görüşleri (Bolu ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altuntaş, S. U. (2005). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri. *Sosyal Bilimler*, 3(2), 1-12.
- Ayaaba, D. A. (2013). The attitude of students towards the teaching and learning of social studies concepts in college of education in Ghana. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(9), 83-89.
- Ayva, Ö. (2010). *Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri*. International Conference on New Trends In Education and Their Implication, 11-13 November, (pp. 276-282), Antalya, Turkey.
- Babatunde, A. & Ijiwole, A. A. (2014). A causal model of determinant of students attitude of towards social studies in junior secondary schools in osun states. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 457-468.
- Baş, T. & Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayramoğlu, A. Ç. (2016). *Sosyal bilgiler programında yer alan tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Creswell, J.W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çev. Hasan Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelen, A. (2014). *Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının incelenmesi (Malatya örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelik, H. & Katılmış, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki öğrenci başarısını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 128-153.
- Çepni, O. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 7(2), 299-313.
- Çırak, A. (2021). Özel okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-12.

- Doğanay, A. (2011). *Değerler eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Ellis, A. K. (2007). *Teaching and learning elementary social studies*. America: United States of Pearson Education Inc.
- Eryılmaz, Ö. & Köse, T. Ç. (2017). Sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi. *Elerktronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 985-1000.
- Eryılmaz, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Esen, S. (2017). *7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gürkan, B. (2009). *Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar: ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and teacher education*, 4(19), 42-53.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kaymakçı, S. (2011). Yeni sosyal bilgiler öğretim programının araç-gereç boyutu. Editör: R. Turan; A. Sünbül ve H. Akdağ, *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II*, (ss. 151-161), Ankara: Pegem A Akademi.
- Kılıçoğlu, G. (2007). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıflar sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Michaelis, J. U. (1988). *Social studies for children*. United States of America. Prentice Hall.
- Schug, M. C., Todd, R. J., & Berry, R. (1984). Why kids don't like social studies. *Social Education*, 48, 382-87.
- Sümengen, F. N. Ö. (2010). *2007-2008 Öğretim yılı ilköğretim IV. ve V. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Şan, S. & İbrahimoglu, Z. (2017). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2142-2159.
- Omolara, S. R. & Adebukoa, O. R. (2015). Teacher's attitudes: a great influence on teaching and learning of social studies. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 42, 131-137.
- Özel, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 129-144.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ünlüer, G. & Yaşar, Ş. (2012). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 43-57.
- Yener, Ş. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri muş ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. & H. Şimşek. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Beşinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 183-204.
- Yılmaz, K. & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 34-50.

- Yilmazer, A. & Demir, S. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 1705-1718.
- Yürüdür, E. & Cımbız Coşkun, T. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 276-300.
- Zemin, S. (2012). İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

## ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİ KULLANIMINDA TEMEL YETERLİLİKLER ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

### TEACHERS' DEVELOPMENT OF THE CORE COMPETENCIES IN THE USE OF TECHNOLOGY: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Gamze TUTI<sup>1</sup>, Canan ÇOLAK SEYMEN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Günümüzde öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanarak, kendi alanlarındaki gelişmeleri yakından takip etmesi ve çağdaş yaklaşımlar ışığında teknoloji ve öğretim yöntemlerini anlamlı bir şekilde bütünleştirerek eğitim öğretim süreçlerine yansıtabilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin temel teknolojik yeterliliklerini tespit etmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine başvurularak alanyazındaki benzer araştırmalardan da yararlanarak üç ortak ana boyut belirlenmiş ve 42 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırma verisi iki farklı gruptan toplanmıştır. Çalışmaya birinci aşamasına 281, ikinci aşamasına ise 297 olmak üzere toplam 578 öğretmen katılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde madde analizi, açıklayıcı faktör analizi, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Madde analizi ve AFA sonucunda üç alt boyuttan oluşan toplam 28 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirliliği için .96 olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre, Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Temel Yeterlilikler Ölçeği'nin öğretmenlerin teknoloji kullanımında temel yeterliliklerini ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

**ABSTRACT:** At present, it is prominent for teachers to closely follow the developments in their fields by using information technologies and by integrating technology and teaching methods in a meaningful way in the light of contemporary approaches and to reflect them on their education processes. In this research, developing a valid and reliable measurement tool in order to determine the core technological competencies of teachers is aimed at. Within the scope of the research, three common main dimensions were determined by drawing on similar studies in the literature and a draft item pool of 42 items was created. Research data were collected from two different groups. A total of 578 teachers, 281 in the first stage and 297 in the second stage, participated in the study. In the analysis of the data, item analysis, exploratory factor analysis, first and second level confirmatory factor analysis were performed and reliability coefficients were calculated. As a result of item analysis and EFA, a 28-item scale consisting of three sub-dimensions was obtained. Findings obtained as a result of CFA showed that the scale had an acceptable fit. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient, which was calculated as .96 for the reliability of the scale, revealed that the scale was quite reliable. In line with these findings, it can be stated that the Teachers' Core Competencies in the Use of Technology Scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the core competencies of teachers in the use of technology.

**Anahtar sözcükler:** teknoloji kullanımı, temel yeterlilik, geçerlik, güvenirlilik.

**Keywords:** technology use, core competence, validity, reliability.

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Tuti, G. & Çolak Seymen, C. (2023). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Temel Yeterlilikler Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 475-491

#### **Cite this article as:**

Tuti, G. & Çolak Seymen, C. (2023). Teachers' Development Of The Core Competencies In The Use Of Technology: A Validity And Reliability Study. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 475-491

<sup>1</sup> Dr. Öğretmen, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Trabzon, Türkiye, Email.gmzeclskn@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8831-6613

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Sürmene İle Milli Eğitim Müdürlüğü, Trabzon, Türkiye, Email.canancolakseymen@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0800-7157

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

So as for Distance Education processes to become efficient, teachers need to use technology efficiently in lessons and integrate technological and pedagogical approaches. In order to achieve this integration, teachers need to be equipped with the use of instructional technologies as well as their pedagogical infrastructure (Tansu & İşcioğlu, 2014). A teacher who has a deficiency in the integration of technology into learning processes cannot manage an effective learning environment even if there is an effective learning environment design and well-equipped course content for distance education (Akkoyunlu & Bardakçı, 2020; Döger, 2016; Policy Brief UN, 2020). In other words, it is expected from the teacher to construct a process for the integration of technology and pedagogy in the teaching-learning process (Şahin, 2011). In Turkey, it is contemplated that the technological competence of teachers has not reached the level to design and manage the learning process in recent years (Dağ, 2016). Knowing the technology proficiency level of teachers will shed light on the work to be done in this context for the development of teachers. Although there are several scales in the literature to determine the technological competence of teachers (Akpınar, 2003; Deniz & Algan, 2007; Fidan, Debbağ & Çukurbaşı, 2020; Toker, 2004; Çakıroğlu, Çebi & Gökoğlu, 2015; Yılmaz, Aktürk & Çapuk, 2021), it has been observed that there is no scale that deals with the distance education process and the education and training process with all its dimensions. With this research, by ensuring a scale is developed to determine the technology use competencies of teachers, and by determining teacher competencies and presenting the current situation, data for the development of teachers' being technologically equipped will be provided. Based on this gap, the aim of the study is to analyze the validity and reliability in the context of development of the "Teachers' Core Technological Competencies Scale in the Use of Technology" (TCCUTS) in order to examine the basic technological competencies of teachers.

### Method

This research, which aims to determine the core technological competencies of teachers, was designed with a quantitative research approach and a scanning model was used. Scanning is the description of a current or past situation as it is (Karasar, 1999). Participants consist of teachers working in official kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in the province of Trabzon in the spring term of 2021. In this study, stratified sampling method was used so that the sample subgroups can represent the sample in proportion to their weight in the universe. 281 teachers are present in the first participant group. In the second participant group, there are 297 teachers. Necessary Ethics Commission and application permissions were obtained for the research. Mahalanobis distance value and Z score were used to make the collected data suitable for factor analysis. Skewness and kurtosis values were examined in order to examine the normality values of the data. Exploratory factor analysis (EFA) was performed on 281 scales so as to determine the construct validity of (TCCUTS). EFA was performed using SPSS 20.0. Principal Component Analysis (PCA) was used as a factor extraction method, which has strong psychometric aspects and is effective in minimizing uncertainty (Tabachnick & Fidell, 2007). Based on the assumption that there is a correlation between the factors, Direct Oblimin oblique rotation method was preferred (Cokluk et al., 2010). In addition, first-level and second-level confirmatory factor analysis (CFA) was performed on the data obtained from 297 teachers different from the second participant group. CFA was performed using AMOS v23. The Cronbach-Alpha coefficient was used to determine the reliability of the TCCUTS.

### Findings

EFA was performed on the data set of the first group of the study. In this context, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity tests were applied to determine whether the data set provides the necessary assumptions for EFA. The KMO value of the scale was found to be .95 and the Bartlett Sphericity test ( $\chi^2=8616.30$ ,  $p<.001$ ) was found to be significant.

Principal Components Analysis was used in EFA to reveal the factor structure of the scale. When the three dimensions' explanation rates of the total variance of the scale were examined, it was seen that



they were 52,234%, 5,920, and 6,154%, respectively, and they explained 64,309% of the total variance in the scale. First-level CFA was applied to the data collected from the second study group (N=297) in order to confirm the scale structure as a result of the EFA of the TCCUTS. First of all, the t values of the three-dimensional model were examined and it was seen that they took values between 5.91 and 14.55. Among the goodness-of-fit values of TCCUTS, while  $\chi^2 /sd$  (2.67), RMSEA (0.76), AGFI (0.85), NFI (0.91) and GFI (0.91) values showed acceptable agreement, CFI (0.96) and IFI (0.96) values showed perfect agreement. In the interpretation of the values, Schermelleh and Moosbrugger's (2003) reference fit criteria were taken as basis. In addition, the RMR value of the model was found to be .051. It is stated that scales consisting of more than one factor should be tested with second level CFA (Meydan & Şeşen, 2011). For this purpose, a second level confirmatory factor analysis was carried out to confirm that these three dimensions, namely core technological competencies, EBA usage competencies and video chat/meeting programs usage competencies, are combined in the more comprehensive factor of teachers' technology use core competencies scale factor. CFI (0.96) and IFI (0.97) showed perfect agreement while  $\chi^2 /df$  (2.69), RMSEA (0.70), AGFI (0.85), NFI (0.91) and GFI (0.91) showed agreeable fit of the second-level CFA values of the TCCUTS. ) In the interpretation of the values, Schermelleh and Moosbrugger's (2003) reference fit criteria were taken as basis. Based on these values, it can be expressed that the model of TCCUTS fits well and at an acceptable level. Notwithstanding, according to the second level CFA findings, the t values of the factors were significant at the  $p < .01$  level, and these values were found to be 10.72 for core technological competencies, 9.09 for EBA usage and 10.23 for video chat/meeting programs, respectively. Cronbach's alpha coefficients were calculated in order to determine the internal consistency of the three-factor TCCUTS. In the dimension of core competences it was calculated as  $\alpha = .89$ , Spearman-Brown coefficient .86, Guttman coefficient .83; in the dimension of EBA usage it was calculated as  $\alpha = .93$ , Spearman-Brown coefficient .89, Guttman coefficient .86; in the dimension of video chat/meeting programs usage competencies it was calculated as  $\alpha = .9$ , Spearman-Brown coefficient .90, Guttman coefficient .88 and  $\alpha = .96$ , Spearman-Brown coefficient .92, Guttman coefficient .90.

## Discussion and Conclusion

TCCUTS is seen as important especially in terms of being an alternative measurement tool for quantitative studies on teachers' technology use proficiency. Momentously, the possible outcome of the current research regarding theory is that TCCUTS can be used in prospective researches encapsulating technology usage proficiency. In addition to its possible consequences, TCCUTS also has its limitations. In addition to the current research carried out with the data obtained from the teacher sample, it can be suggested that the validity and reliability of the TCCUTS be evaluated in various contexts by applying it to school administrators or different civil servants in other research studies. However, research data were collected online under pandemic conditions. In this case, the data may have been collected only from people with internet access, which may have caused bias of the research group. For this reason, it is recommended to collect face-to-face data in future studies and to conduct a validity and reliability study of TCCUTS.

## GİRİŞ

21. yüzyıl teknoloji çağı olarak tanımlanmakta ve eğitim-öğretim süreçlerinde anlamlı ve kalıcı öğrenme bağlamında farklı yapılanmaları ve değişimleri gerekli hale getirmektedir. Bu değişim hareketi için yeni reformlar yapılmaktadır. Yaşanılan yüzyılda meydana gelen değişimler ve gelişimler, mevcut öğrenme yaklaşımlarının yanı sıra yenilikçi uygulamaların da öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Cviko, McKenney & Voogt, 2012). Söz konusu bu değişimler öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğrencilere, velilere ve eğitim-öğretimin gerçekleştiği her sürece yansımaktadır. Günümüz teknoloji çağında yaşanan gelişmelere adapte olabilmek gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrenme sürecinin değişkenleri olan öğretmen, öğrenci, veli, öğretim materyalleri, yöntem ve teknikler, sınıf ortamı, öğrenci rolleri gibi önemli unsurların sürekli olarak güncellenmesi önem arz etmektedir (Orhan, Kurt, Ozan, Vural & Türkan, 2014). Öğrenme süreçlerinin önemli güncellenme alanlarından biri de Çoklu ortam ve iletişim teknolojileri olarak görülmektedir (Kavrat & Türel, 2013). Çoklu ortam ve iletişim

teknolojilerinin öğrenme ortamlarına doğru olarak adapte edilebilmesi, bilginin sunum şeklinde çeşitlilik yaratmıştır. Aynı zamanda bireylerden beklenen niteliklerde artış meydana gelmiştir (Döger, 2016). Bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgiyi sorgulayabilen ve kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi bu beklentinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmen davranışları olarak 21.yüzyıl becerilerini kullanabilen öğretmen davranışlarını öngörmüş, öğrencilerin ise araştırma sorgulama becerilerine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler olmaları, karar verme süreçlerinde başarılı olan, özgüvenli, işbirliği yapabilme kapasitesine sahip teknoloji ve bilim okur-yazarı olmaları konusunda hedefler belirlemiştir. Bu hedefler doğrultusunda öğretmen niteliklerinin yaşanan yüzyıldaki teknolojilerin öğrenme ortamlarına aktarılmasını sağlaması bir gereklilik olarak görülmektedir (MEB, 2013).

Bilgi çağında yaşanan değişimlerden etkilenen önemli paydaşlardan biri de şüphesiz öğretmenlerdir (Orhan, Kurt, Ozan, Vural & Türkan, 2014). Öğretmenlerin söz konusu değişim sürecinde kazanması gereken önemli yeterliliklerden biri de teknolojik yeterliklerdir. Öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerini kullanabilecekleri süreçlerden biri öğrenen ve öğretici arasındaki etkileşimin ve alışverişin sağlandığı “uzaktan eğitim” sürecidir (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Uzaktan Eğitim süreçlerinin verimli hale gelebilmesi için öğretmenlerin derslerde teknolojiyi etkili olarak kullanılabilmesi, teknolojik ve pedagojik yaklaşımları bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu bütünleşmenin sağlanabilmesi için ise öğretmenleri mesleki yeterliliklerinin yanında öğretim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili yeterliliklerine de sahip olması gerekmektedir (Tansu ve İşcioğlu, 2014). Oçal ve Şimşek (2017)’e göre öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımı önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu avantajlara öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenme süresini kısaltma, soyut yaşantıları somutlaştırma, maliyeti azaltma, zengin öğrenme yaşantısı hazırlama örnek olarak verilebilmektedir. Teknolojinin öğrenme süreçlerine entegrasyonu konusunda eksiklik yaşayan bir öğretmen, uzaktan eğitim için etkili bir öğrenme ortamı tasarımıyla tek başına etkili bir öğrenme sürecini yönetemez (Akkoyunlu & Bardakçı, 2020; Döger, 2016; Policy Brief UN, 2020). Dolayısıyla öğrenme ortamlarının öznelinden biri olan öğretmenin bilişim teknolojilerini kullanarak, kendi alanındaki gelişmeleri yakından izleyerek çağdaş yaklaşımlar ışığında teknoloji ve öğretim yöntemlerini anlamlı bir şekilde bütünleştirerek verimli uygulamalar gerçekleştirmesi beklenmektedir. Yani öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde, teknoloji entegrasyonuna yönelik bir süreç kurgulayabilmelidir (Şahin, 2011). Türkiye’de son yıllarda öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin öğrenme sürecini tasarlayıp-yönetebilecek düzeye gelemediği düşünülmektedir (Dağ, 2016). Öğretmelerin teknoloji yeterlilik düzeyinin bilinmesi öğretmenlerin bu bağlamda gelişim adına yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Alanyazın öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerini tespit etmeye yönelik birkaç ölçek bulunsa da (Akpınar, 2003; Çakıroğlu, Çebi & Gökoğlu, 2015; Deniz & Algan, 2007; Fidan, Debbağ & Çukurbaşı, 2020; Toker, 2004; Yılmaz, Aktürk & Çapuk, 2021) özellikle uzaktan eğitim süreciyle ihtiyacı daha fazla hissedilen ve eğitim öğretim sürecini tüm boyutlarıyla ele alan bir ölçek bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırma ile öğretmelerin teknoloji kullanım yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesi sağlanarak, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve mevcut durumun ortaya koyularak öğretmenlerin teknolojik donanımının gelişimi için bir veri ortaya koyulması sağlanacaktır.

Bu boşluktan hareketle çalışmanın amacı öğretmenlerin temel teknolojik yeterliliklerini incelemek üzere “Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Temel Teknolojik Yeterlilikleri Ölçeği”nin (ÖTKTYÖ) geliştirilmesi bağlamında geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Belirlenen bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. ÖTKTYÖ, geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. ÖTKTYÖ, güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin temel teknolojik yeterliliklerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiş ve tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, şu an ya da geçmişteki bir durumun olduğu gibi betimlenmesidir (Karasar, 1999).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Bu araştırma ardışık olarak iki evrede yürütülmüştür. Bu kapsamda çalışmada iki farklı örneklemden veri toplanmıştır. Katılımcılar 2021 yılı bahar döneminde Trabzon ilinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çalışmada örneklem alt gruplarının, evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edebilmesinden hareketle tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci katılımcı grupta 281 öğretmen bulunmaktadır. İkinci katılımcı grupta ise 297 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Değişkenler Bağlamında Katılımcılara Ait Sayısal Veriler*

Katılımcılara Ait Değişkenler	Birinci Çalışma Grubu (281 Öğretmen)		İkinci Çalışma Grubu (297 Öğretmen)		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kadın	112	39,9	115	38,7
	Erkek	169	60,1	182	61,3
Yaş	22-30	51	18,1	26	8,8
	31-40	131	46,6	133	44,8
	41-50	69	24,6	109	36,6
	51-60	27	9,6	26	8,8
	60 üzeri	3	1,1	3	1,0
Eğitim Durumu	Lisans	260	92,5	264	88,9
	Lisansüstü	21	7,5	33	11,1
Eğitim Kademesi	Anaokulu	27	9,6	34	11,4
	İlkokul	114	40,6	120	40,4
	Ortaokul	83	29,5	73	24,6
	Lise	57	20,3	70	23,6
Toplam	281	100	297	100	

Tablo 1’de sunulan tabloya göre cinsiyet değişkenine en fazla katılımcının erkek öğretmenler (n=169) olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre en fazla katılımcı sayısının 31-40 yaş (n=131) arasında bulunan öğretmenler, en az katılımcı sayısının ise 60 üzeri yaş (n=3) arasında olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü mezunu (n=21) olan katılımcı sayısının çok düşük olduğu dikkat çekmektedir. Okul kademesi değişkenine göre ilkokulda (114) görev yapan katılımcı sayısının diğer kademelere göre fazla olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğünün doğru seçimi sağlıklı bir faktör analizi için önemlidir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Alanyazına bakıldığında bir görüşte faktör analizi için gerekli olan örneklem büyüklüğünün en az 100 katılımcı olması gerektiği (Kline, 1994), diğer bir görüşte ise ölçekteki madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği (Tavşancıl, 2006) ifade edilmiştir. Mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğü alanyazındaki belirtilen değerlere göre uygun olduğu ifade edilebilir.

## Veri Toplama Aracı

ÖTKTYÖ'nün geliştirilmesi amacıyla ilk olarak açık uçlu sorular yoluyla öğretmenlerin teknolojiyi kullanırken sahip olduğu ve olmak istedikleri yeterlilikleri betimlemeleri istenmiştir. Yüz yüze eğitim öğretim ve uzaktan eğitim sürecinde hangi programları, araçları ve ortamları kullandıkları sorulmuş ve yeterlilik alanları belirlenmiştir. Dönüş sağlanan yanıtlar ile alanyazındaki benzer araştırmalardan yararlanarak üç ortak ana boyut belirlenmiş ve 42 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur (Akpınar, 2003; Aşkar & Umay, 2001; Cassidy & Eachus, 2002; Deniz & Algan, 2007; Eastin & LaRose, 2000; Murphy, Coover & Owen, 1989; Toker, 2004). Taslak form, biri ölçme ve değerlendirme alanında olmak üzere toplam beş eğitim teknolojileri uzmanından görüş alınarak kapsam geçerliliği sağlanmış ve dilsel açıdan incelenmiştir. Dönüş sağlanan uzman görüşleriyle 28 madde ve üç boyutlu taslak form oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen literatür incelemesiyle teknoloji kullanımında temel yeterlilik sürecinin genellikle temel bilgisayar kullanımı, kaynak geliştirme, güvenlik, değerlendirme, teknolojik öğretim programları vb. başlıklarıyla açıklandığı görülmüştür (Akpınar, 2003; Çakıroğlu, Çebi & Gökoğlu, 2015; Deniz & Algan, 2007; Fidan, Debbag & Çukurbaşı, 2020; Toker, 2004; Yılmaz, Aktürk & Çapuk, 2021). Bu çalışmalardan yola çıkarak, uzman görüşleriyle yüz yüze ve uzaktan eğitim süreçleri de birlikte değerlendirilerek ÖTKTYÖ'nün temel teknolojik yeterlilikler, EBA kullanım yeterlilikleri ve görüntülü sohbet/toplantı programları kullanım yeterlilikleri olmak üzere üç ana başlıkta boyutlandırılması uygun görülmüştür. ÖTKTYÖ'ye ait beş dereceli Likert tipi maddeler; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler araştırmaya katılımında isteklilik gösteren öğretmenlerden Eylül 2021 ve Kasım 2021 tarihleri arasında çevrimiçi yollarla toplanmıştır. Toplanan verilerin faktör analize uygun hale gelmesi için Mahalanobis uzaklık değeri ve Z puanı kullanılmıştır. Verilerin normallik değerlerini incelemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Maddeler arasındaki çoklu bağlantı probleminin var olup olmadığını görmek için maddeler arasındaki korelasyon değerleri ( $r < .90$ ) incelenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2007). Veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek üzere Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi değerleri tespit edilmiştir. ÖTKTYÖ için birinci katılımcı gruptan 312 öğretmene online form uygulanmıştır. Geri dönüş sağlanan toplam ölçeklerden 31'u eksik bilgi girişiyle analize uygun olmadığı için çıkarılmıştır. ÖTKTYÖ'nün yapı geçerliliğinin tespit edilmesi adına 281 ölçek üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA SPSS 20.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Faktör çıkarma yöntemi olarak psikometrik yönleri güçlü ve belirsizliğini en aza indirmek adına etkili olan Temel Bileşenler Analizi (TBA) kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). Faktörler arasında korelasyon olduğu varsayımından hareketle Direct Oblimin eğik döndürme yöntemi tercih edilmiştir (Çokluk vd., 2010). AFA için faktör sayısı belirlenirken ölçüt öz-değerin 1'den büyük olmasıdır (Seçer, 2015). Bununla birlikte yamaç birikinti grafiğindeki dik inişler kriter alınmıştır. Ayrıca ikinci katılımcı gruptan farklı 297 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde de birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde alanyazında kabul edilen uyum iyiliği değer aralıkları ölçüt olarak kullanılmıştır (Schermelleh & Moosbrugger, 2003). Alanyazında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3'ten küçük olması "mükemmel uyum" olarak değerlendirilmekte olup mevcut çalışma için ölçüt olarak kullanılmıştır (Kline, 2005). DFA, AMOS v23 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ÖTKTYÖ'nün güvenilirliğinin tespitinde ise Cronbach-Alfa katsayısından faydalanılmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırma için, Trabzon Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 09/ 03/ 2021 tarih ve E-81614018-000-246 sayılı no ile etik izin alınmıştır.

## BULGULAR

### ÖTKTYÖ'nün Madde Analizine İlişkin Bulgular

ÖTKTYÖ'de bulunan tüm maddelerin ayırt ediciliklerine bakılması ve ölçmesi hedeflenen davranışlarla ilişkili olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen madde analizi bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

#### *Madde Analizine İlişkin Bulgular*

Madde No	Madde Toplam Korelasyon Değerleri		Ort.	Çarpıklık	Basıklık	SS
	1.Düzye	2.Düzye				
1	.295	.281	4.24	-.298	.891	.835
2	.447	.430	4.22	-1.365	2.621	.832
3	.652	.678	3.19	-.185	-.076	.993
4	.631	.639	2.89	.203	-.494	1.085
5	.485	.479	3.79	-.338	-.465	.837
6	.611	.655	3.57	-.437	-.046	.942
7	.574	.554	3.25	.039	-.483	1.021
8	.623	.665	2.94	.316	-.775	1.102
9	.540	.526	4.39	-.222	.490	.628
10	.254	.246	2.39	.800	.382	1.003
11	.511	.556	3.54	-.262	-.997	.934
12	.557	.598	4.17	-1.819	1.602	.843
13	.576	.567	4.47	-1.867	2.235	.724
14	.611	.666	4.16	-.970	.648	.910
15	.679	.677	4.07	-.797	.013	1.019
16	.717	.734	4.02	-.688	.028	.986
17	.679	.687	4.27	-.763	.483	.821
18	.699	.688	4.38	-1.255	2.390	.769
19	.703	.754	4.23	-1.987	1.516	.961
20	.553	.543	4.45	-1.341	2.126	.798
21	.552	.555	3.95	-.543	-.376	1.026
22	.267	.266	4.25	-.916	1.875	.828
23	.555	.551	4.41	-2.672	-1.317	.731
24	.626	.636	4.20	-.618	-.185	.885
25	.706	.724	4.28	-1.831	1.462	.828
26	.272	.244	2.28	-.007	-.335	.978
27	.720	.724	4.33	-1.862	1.391	.895
28	.515	.500	3.81	-.352	-.640	1.044
29	.707	.711	3.83	-.452	-.490	1.063
30	.702	.723	3.83	-.620	-.202	1.027
31	.693	.689	4.35	-1.719	1.461	.764
32	.724	.745	4.10	-.762	.080	.966
33	.624	.636	4.27	-.003	.051	.882
34	.744	.756	4.32	-.093	.670	.910
35	.731	.748	4.38	-.933	.392	.817
36	.787	.799	4.45	-.398	.728	.705
37	.831	.843	4.42	-.995	.353	.733
38	.756	.754	4.45	-.532	.462	.852
39	.510	.535	4.20	-.876	.035	1.019
40	.665	.666	4.36	-.235	.525	.863
41	.538	.578	4.01	-.604	-.509	.985
42	.783	.765	4.43	-.331	.230	.781

Likert tipi ölçeklerde ölçek puanı ile düşük ilişki gösteren maddelerin ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Tezbaşaran, 2008). Madde toplam korelasyonu değeri .30'un üzerinde olan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu ifadeden hareketle, madde toplam korelasyonu .30' dan düşük olan 1, 10, 22 ve 26. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 2'ye bakıldığında ölçek maddelerinin aritmetik ortalamalarının 2.28 ile 4.47 arasında değer aldığı görülmüştür. Ayrıca maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. 2, 12, 13, 18, 19, 20, 23, 25, 27 ve 31. maddeler dışındaki tüm maddelerin katsayısının  $\pm 1$  arasında olduğu ve tekli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Belirtilen maddeler dışındaki tüm maddelerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Alanyazında belirtilen bu katsayılar aralığında yer almayan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği önerilmektedir (Şencan, 2005). Normal dağılım göstermeyen 2, 12, 13, 18, 19, 20, 23, 25, 27 ve 31. maddeler bu sebeple ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayı değer aralıklarının 1.00 ile -.99 arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değer aralıkları ölçek verilerinin normal dağıldığının bir göstergesidir.

Maddelerin ayırt edicilik güçlerini incelemek amacıyla madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Bir testin iç tutarlılığının yüksek olması adına madde toplam korelasyonu katsayısının pozitif ve yüksek değerde bulunması gereklidir. Ayırt ediciliği yüksek bir maddenin, madde toplam korelasyon değerinin .30'un üzerinde bulunması bir ölçüt olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Tüm maddeler bu doğrultuda incelenmiş ve tüm maddelerin .30'un üstünde değer aldıkları görülmüştür. Bu doğrultuda ölçekte bulunan tüm maddelerin ayırt edici olduğu ifade edilebilir.

### Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek verilerinin faktör analizi için uygun olup olmadığını tespit edebilmek adına ilk önce Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri .95 olduğu ve Bartlett Küresellik testinin ( $\chi^2=8616,30$ ,  $p<.001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgular verilerin faktör analizine uygunluğunun bir göstergesidir (Field, 2013). Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA'da Temel Bileşenler Analizi kullanılmış olup ilgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

#### Temel Bileşenler Analizine İlişkin Bulgular

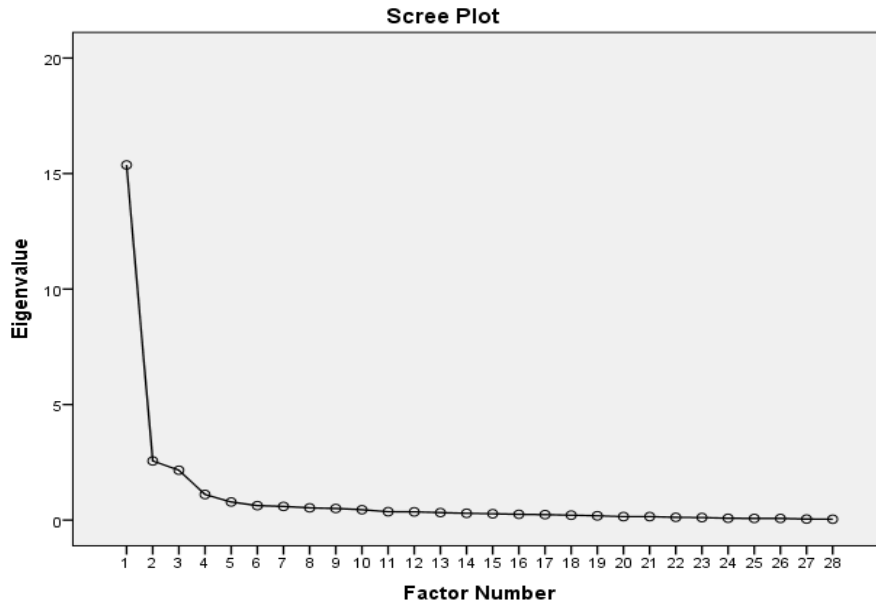
Faktör	Boyutlar	Madde No	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	Temel Teknolojik Yeterlilikler	3,4,5,6,7,8,11	21.938	52,234	52,234
2	EBA Kullanım Yeterlilikleri Görüntülü	14,15,16,17,21,24,28,29,30,32	2.487	5,920	58,154
3	Sohbet/Toplantı Programları Kullanım Yeterlilikleri	9,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42	2.585	6,154	64,309

N= 281

Elde edilen bulgulara göre ölçek maddelerinin (özdeğeri>1) üç ayrı faktör altında yer aldığı görülmüştür. Özdeğer, açıklanan varyans ve yamaç-birikinti grafiği ölçekteki faktör yapısını ve sayısının karar verilmesinde önemli ölçütlerdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Tablo 3'e bakıldığında üç faktörün (özdeğeri>1) sırasıyla 21.938, 2.487 ve 2.585 özdeğere sahip oldukları tespit edilmiştir. Alanyazında özdeğeri $\geq 1$  olan faktörler, boyutlandırmada önemli bir kriter olarak görülmektedir (Field, 2013). Bu bulgular ışığında da ölçeğin üç boyuttan oluştuğu ortaya konulmuştur.

Ortaya konulan üç boyutun ölçeğin toplam varyansını açıklama oranlarına bakıldığında ise sırasıyla %52,234, %5,920 ve %6,154 olduğu ve ölçekteki toplam varyansın %64,309'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçekteki açıklanan bu oran toplam varyans oranının 2/3'ünden fazla bir değere sahip olması

nedeniyle, ÖTKTYÖ'nün ilgili yapının iyi ölçüleceğinin güçlü bir göstergesi olarak sunulabilir (Büyüköztürk, 2012). Diğer önemli bir gösterge olan yamaç-birikinti grafiği ise Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

ÖTKTYÖ'ye ait yamaç birikim grafiğinde eğimin en aza indiği nokta faktör sayısının belirlenmesinde kritik önem taşımaktadır. Ayrıca ölçeğin faktör sayısında özdeğerin bir ve üzerinde değer alması temel ölçüttür (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Eğim ve özdeğer yükleri birlikte incelendiğinde ise ÖTKTYÖ'nün üç faktörlü yapısı ortaya konulmuştur. ÖTKTYÖ'ye ait faktör yük değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

ÖTKTYÖ'ye ait Faktör Yük Değerleri

Madde No	Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Temel Yeterlilikler Ölçeği	1. Faktör Temel Teknolojik Y.	2. Faktör EBA K.Y.	3. Faktör Görünümlü Sohbet/Top. Prog.	Ortak Faktör Varyansı
3	Bilgisayarımda oluşabilecek donanımsal sorunlarla baş edebilirim.	.70			.63
4	Bilgisayarımda oluşabilecek yazılımsal sorunlarla baş edebilirim.	.60			.57
5	Alanımla ilgili içerik geliştirmek için ihtiyaç duyduğum (slayt, animasyon vb) programları rahatlıkla kullanabilirim.	.58			.62
6	Alanımla ilgili materyal hazırlamak için gerekli olan programları bilgisayarıma kurabilirim.	.73			.70
7	Hiç kullanmadığım bir yazılım programını kendi kendime araştırıp-öğrenebilirim.	.74			.72
8	Öğrenci ve öğretmenlerle bulut teknolojisi, wetransfer vb. uygulamalar üzerinden bilgi paylaşımında bulunabilirim.	.79			.60

11	Bilgilerimin/Verilerimin güvenliğini sağlamaya yönelik tedbirleri alabilirim.	.52		.52
14	EBA' dan video indirip daha sonra videoları tekrar kullanabilirim.		.76	.64
15	EBA' da bulunan ses kayıtlarına ulaşip onlara bilgisayarıma indirebilirim.		.84	.75
16	EBA' da bulunan ses kayıtlarından kullanıcıların beğendikleri ses kayıtlarını dinleyebilirim.		.77	.68
17	EBA üzerinden öğrencilerimin paylaşımlarına kolayca ulaşabilirim.		.71	.78
21	EBA' da diğer okulların ve öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmalara ulaşabilirim.		.61	.59
24	EBA' ya yüklenen kitaplar ve dergiler hakkında yorum yapabilirim.		.64	.63
28	EBA blog bölümünü kullanarak kendime ait projelerimi, görüş ve düşüncelerimi paylaşabilirim.		.63	.50
29	EBA da yer alan araçları kullanarak içerik oluşturabilirim.		.58	.49
30	EBA içerik yönetim sistemi ile oluşturduğum içeriği paylaşabilirim.		.61	.60
32	EBA' dan video indirip daha sonra videoları tekrar kullanabilirim.		.88	.74
9	Çevrim içi dersler için ilgili programını bilgisayarıma indirebilirim.		.55	.48
33	Çevrim içi dersler için ilgili indirmiş olduğum programı kullanabilirim.		.77	.77
34	İlgili programı kullanarak grup halinde ders yapabilirim.		.84	.83
35	İlgili programı kullanarak bireysel olarak ders yapabilirim.		.85	.84
36	İlgili programı kullanarak çevrim içi ders yaparken sesi açıp-kapatabilirim.		.92	.91
37	İlgili programı kullanarak ile çevrim içi ders yaparken katılımcıları görebilirim.		.93	.92
38	İlgili programı kullanarak çevrim içi ders yaparken ekranımı karşı taraf ile paylaşabilirim.		.93	.85
39	İlgili programı kullanarak çevrim içi ders yaparken karşı tarafın ekran paylaşımına izin verebilirim.		.55	.50
40	İlgili programı kullanarak çevrim içi ders yaparken notlarımı paylaşabilirim.		.81	.86
41	İlgili programı kullanarak çevrim içi ders yaparken katılımcılarla özel olarak konuşabilirim.		.52	.48
42	İlgili programı kullanırken çevrim içi sınıf yönetimi yeterliliklerine (mikrofon,kamera açma-kapama,ekran paylaşımı) sahibim.		.84	.81



Tablo 4 incelendiğinde ölçek maddelerinin .52 ile .93 arasında faktör yük değeri aldıkları görülmektedir. Alanyazında ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yükünün .500 ve üzerinde değer almasının iyi bir ölçüt olduğu ifade edilmektedir (Costello ve Osborne, 2005). AFA bulgularına göre birinci faktör yedi maddeden oluşmakta olup temel teknolojik yeterlilikler olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör on maddeden oluşmakta olup EBA Kullanım Yeterlilikleri olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör on bir maddeden oluşmakta olup görüntülü sohbet/toplantı programları kullanım yeterlilikleri olarak adlandırılmıştır.

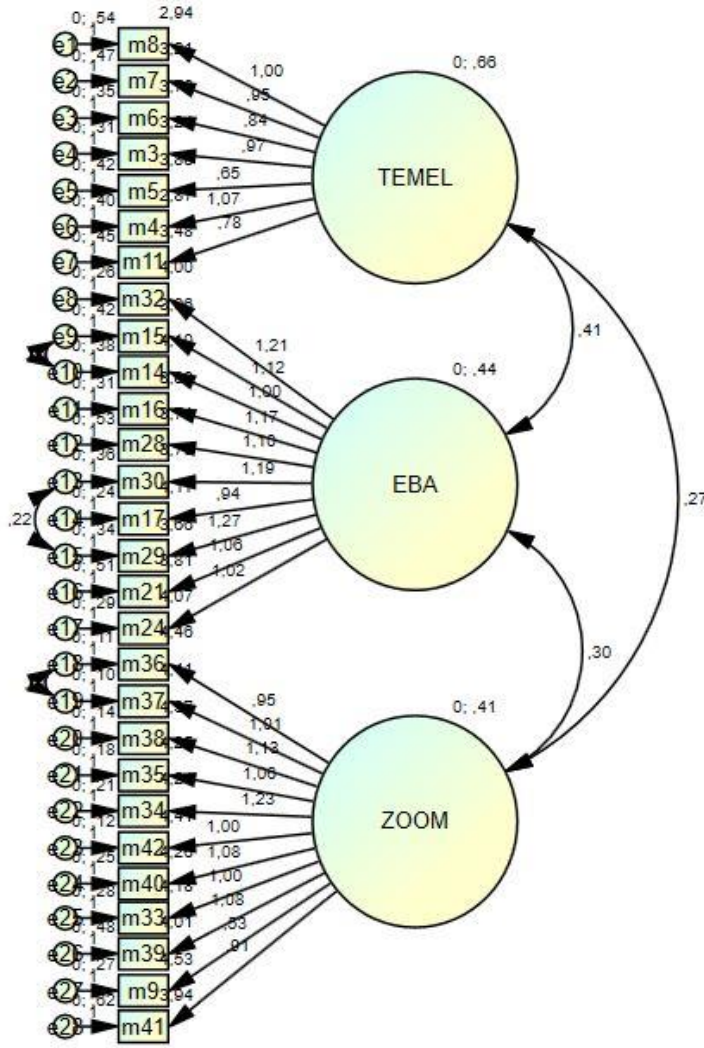
### Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

ÖTKTYÖ'nin AFA sonucunda ortaya konulan ölçek yapısının doğrulanması adına ikinci çalışma grubundan (N=297) toplanan verilere birinci düzey DFA uygulanmıştır. Öncelikle üç boyutlu modele ait t değerleri incelenmiş olup 5.91 ile 14.55 arasında değer aldıkları görülmüştür. Hesaplanan tüm değerleri .01 düzeyinde anlamlı bulunduğu için ölçekten madde çıkarılmasına gerek kalmamıştır (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2010). İlgili modele ilişkin uyum iyiliği değerleri de hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.  
*ÖTKTYÖ'ye Ait DFA Uyum İyiliği Değerleri*

Uyum indeksleri	ÖTKTYÖ	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
$\chi^2/sd$	2.67	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	.076	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	.85	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	.91	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	.96	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	.96	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	.91	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

Tablo 5 incelendiğinde ÖTKTYÖ'ye ait uyum iyiliği değerlerinden  $\chi^2 /sd$  (2.67), RMSEA (0.76), AGFI (0.85), NFI (0.91) ve GFI (0.91) değerleri ile kabul edilebilir uyum gösterirken CFI (0.96) ve IFI (0.96) değerleri ile mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Değerlerin yorumlanmasında Schermelleh ve Moosbrugger'in (2003) referans uyum ölçütleri esas alınmıştır. Ayrıca modele ait RMR değeri ise .051 bulunmuştur. Alanyazında bu değer .50'nin altında bulunması iyi uyum olarak değerlendirilirken .10'nun altında olmasının kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hu ve Bentler, 1995). Mevcut modele ilişkin RMR değerinden yola çıkarak modelin iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Üç boyutlu modele ilişkin birinci düzey DFA path diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. ÖTKTYÖ'ye Ait Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

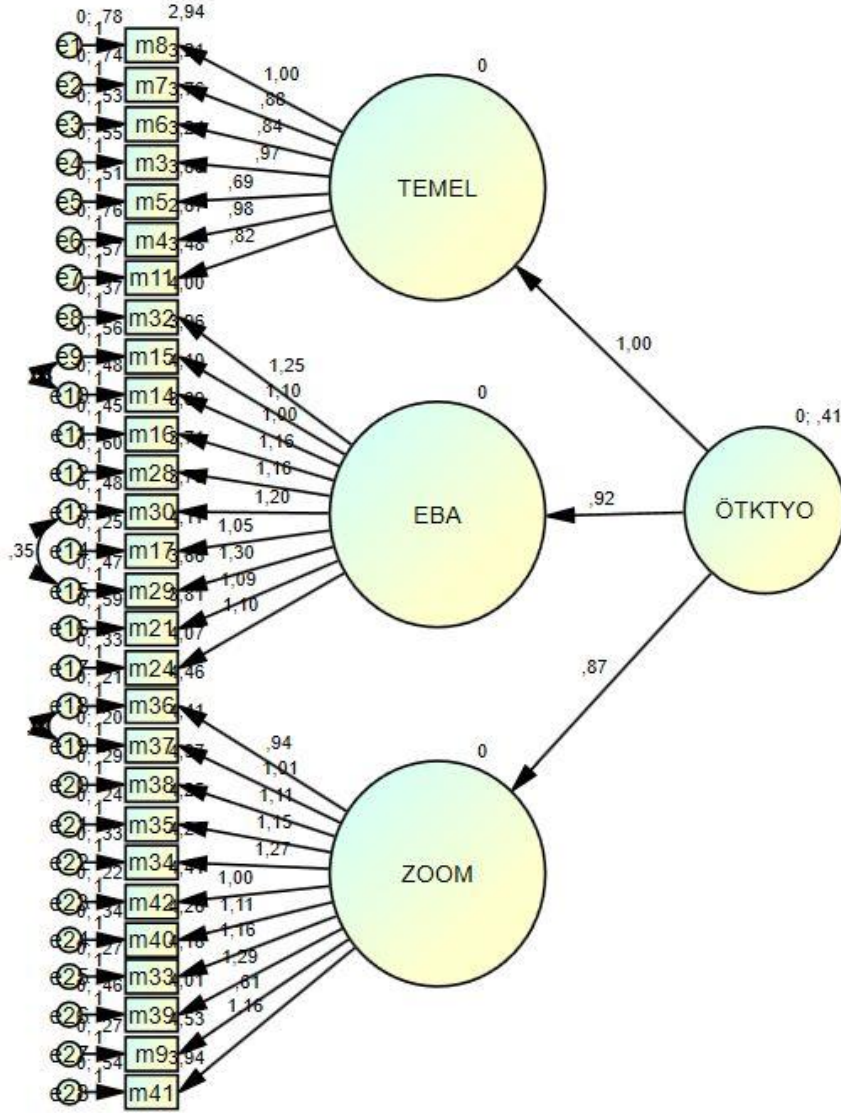
## İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Birden fazla faktörden oluşan ölçeklerin ikinci düzey DFA ile test edilmesi gerekliliği ifade edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu amaçla temel teknolojik yeterlilikler, EBA kullanım yeterlilikleri ve görüntülü sohbet/toplantı programları kullanım yeterlilikleri olmak üzere bu üç boyutunun daha kapsamlı olan öğretmenlerin teknoloji kullanımında temel yeterlilikler ölçeği faktöründe birleşmesini doğrulamak adına ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. ÖTKTYÖ faktörünün modele eklenmesiyle oluşan DFA uyum iyiliği değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.  
Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Uyum indeksleri	ÖTKTYÖ	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
$\chi^2/sd$	2.69	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	.077	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	.85	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	.91	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	.96	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	.97	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	.91	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

Tablo 6 incelendiğinde ÖTKTYÖ'ye ait ikinci düzey DFA uyum iyiliği değerlerinden  $\chi^2 /sd$  (2.69), RMSEA (0.70), AGFI (0.85), NFI (0.91) ve GFI (0.91) değerleri ile kabul edilebilir uyum gösterirken CFI (0.96) ve IFI (0.97) değerleri ile mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Değerlerin yorumlanmasında Schermelleh ve Moosbrugger'in (2003) referans uyum ölçütleri esas alınmıştır. Ortaya konulan bu değerlerden yola çıkarak ÖTKTYÖ'ye ait modelin iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ifade edilebilir. Bununla birlikte ikinci düzey DFA bulgularına göre faktörlerin t değerleri  $p < .01$  düzeyinde anlamlı olup bu değerler sırasıyla temel teknolojik yeterlilikler 10.72, EBA kullanım yeterlilikleri 9.09 ve görüntülü sohbet/toplantı programları kullanım yeterlilikleri 10.23 bulunmuştur. Bu t değerlerinin anlamlı bulunması modelin kabul edilebilirliği için önemli bir kanıttır (Schumacker ve Lomax, 2004). Üç boyutlu modele ilişki ikinci düzey DFA path diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. ÖTKTYÖ'ye Ait İkinci Düzey DFA Path Diyagramı

### Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Üç faktörlü ÖTKTYÖ'ye ait iç tutarlılığın tespit edilmesi adına Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ve tüm boyutları için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

*ÖTKTYÖ'ye Ait Cronbach Alfa Katsayıları*

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı	Spearman Brown	Guttman	Composite Reliability
Temel Teknolojik Yeterlilikler	7	.89	.86	.83	.91
EBA Kullanım Yeterlilikleri	10	.93	.89	.86	.94
Görüntülü Sohbet/Toplantı Programları Kullanım Yeterlilikleri	11	.95	.90	.88	.96
Ölçek Toplam	28	.96	.92	.90	.96

Tablo 7'ye bakıldığında ÖTKTYÖ'nin temel teknolojik yeterlilikler boyutunda  $\alpha=.89$ , Spearman-Brown katsayısı .86, Guttman katsayısı .83; EBA kullanım yeterlilikleri boyutunda  $\alpha=.93$ , Spearman-Brown katsayısı .89, Guttman katsayısı .86; görüntülü sohbet/toplantı programları kullanım yeterlilikleri boyutunda  $\alpha=.9$ , Spearman-Brown katsayısı .90, Guttman katsayısı .88 ve ölçek toplamında  $\alpha=.96$ , Spearman-Brown katsayısı .92, Guttman katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen bir ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli olması adına  $\alpha \geq 70$  olması gerekli olduğu ileri sürülmüştür (Şencan, 2005). Bu ölçütten ve hesaplanan  $\alpha$  kat sayılarından yola çıkarak ÖTKTYÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut ölçeğe ait üç faktör ve ölçek toplamıyla olan ilişkileri hesaplanmıştır. İlgili korelasyon bulguları da Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

*ÖTKTYÖ'ye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları*

Boyutlar	1	2	3	4
1. Temel Teknolojik Yeterlilikler	1			
2.EBA Kullanım Yeterlilikleri	.71**	1		
3.Görüntülü Sohbet/Toplantı Programları Kullanım Yeterlilikleri	.60**	.76**	1	
4.Ölçek Toplam	.75**	.80**	.79**	1

\*\*p<0.01

Tablo 8'e bakıldığında ölçek toplamı ve faktörleri arasındaki korelasyon katsayılarının .60 ile .80 arasında değer aldığı ve tüm ilişkilerin  $p<0.01$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ayırt ediciliğinin geçerliliğinin sağlanmasında faktörler arasındaki ilişkilerin .80'den küçük olması beklenmektedir (Brown, 2006). Korelasyon bulgularına göre ölçek toplamı ve boyutları orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkili görülmektedir. Bununla birlikte ölçek toplamıyla tüm boyutlar arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki mevcuttur. Bu bulgulardan yola çıkarak ÖTKTYÖ'nün iç tutarlılığı yüksek ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin teknolojiyi kullanım yeterliliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma öncesinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliklerine ilişkin alanyazın taranmıştır (İncel, 2021; Güneş ve Buluç, 2017; Özçakır ve Aydın, 2019; Yılmaz, Aktürk ve Çapuk, 2021). Detaylı okumalar sonucunda mevcut ölçeğin üç boyuttan oluşturulacak bir yapıyla kapsamının çizilebileceği öngörülmüştür.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için AFA, birinci düzey ve ikinci düzey DFA ve Cronbach alfa katsayısından faydalanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda

ortaya konulan bu üç boyut Temel Teknolojik Yeterlilikler, EBA Kullanım Yeterlilikleri ve Görüntülü Sohbet/Toplantı Programları Kullanım Yeterlilikleri olarak adlandırılmıştır.

AFA, DFA ve güvenilirlik katsayıları sonuçlarına göre üç faktörlü model doğrulanmış ve iyi uyum değerlerine sahip, kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliliğine sahip, güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç teknoloji kullanım yeterlikleri ile ilgili geliştirilen ve uyarlanan ölçek sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Çakıroğlu, Çebi & Gökoğlu, 2015). Gerçekleştirilen literatür incelemesiyle teknoloji kullanımında temel yeterlilik sürecinin genellikle temel bilgisayar kullanımı, kaynak geliştirme, güvenlik, değerlendirme, teknolojik öğretim programları vb. başlıklarıyla açıklandığı görülmüştür (Akpınar, 2003; Çakıroğlu, Çebi & Gökoğlu, 2015; Deniz & Algan, 2007; Fidan, Debbag & Çukurbaşı, 2020; Toker, 2004; Yılmaz, Aktürk & Çapuk, 2021). Dolayısıyla ÖTKTYÖ' nin bu araştırmada keşfedilen üç boyutlu yapısı kuramla ve benzer araştırmalarla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Ayrıca uygulama yönünden ele alındığında Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde (2018), öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerine vurgu yapılmakta ve söz konusu yeterliklerin gelişiminin öneminden bahsedilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinin geliştirilmesinin kritik bir önem sahip olduğu söylenebilmektedir. Mevcut koşulların iyileştirilerek öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda teknoloji kullanım yeterliklerini artırması gerekmektedir.

Nitelikli öğretmenlerin teknoloji kullanım konusunda yeterli becerilere sahip olmasının öğrencilerin akademik gelişimleri üzerindeki önemli etkisinden üzerindeki etkisiyle ilgili çalışmalardan yola çıkarak (Goldhaber, 2016; Stronge, Ward ve Grant, 2011; Stronge, Ward, Tucker ve Hindman, 2007) ÖTKTYÖ'nin öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliğinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesinin sağlanarak eğitim politikacılarına ve araştırmacılara betimleyici bir ışık tutacağı düşünülmektedir.

ÖTKTYÖ özellikle öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerine yönelik yapılan nicel çalışmalar için alternatif bir ölçme aracı olması bağlamında önemli olarak görülmektedir. Bu önemle birlikte kuramsal açıdan mevcut araştırmanın olası doğurgusu ise ÖTKTYÖ'nin ileride yapılması muhtemel teknoloji kullanım yeterliği içerikli araştırmalarda kullanılabilir olmasıdır. ÖTKTYÖ'nin olası doğurgusunun yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öğretmen örnekleminde elde edilen verilerle gerçekleştirilen mevcut araştırmanın yanında yapılacak diğer araştırmalarda, okul yöneticilerine ya da farklı kamu çalışanlarına uygulama yapılarak ÖTKTYÖ'nin geçerlik ve güvenilirliği çeşitli bağlamlarda değerlendirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, araştırma verisi pandemi koşullarında online toplanmıştır. Bu durumda veriler, yalnızca internet erişimi olan kişilerden toplanarak araştırma grubunun yanlılığı sebebiyet vermiş olabilir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda yüz yüze veri toplanması ve ÖTKTYÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. & Bardakçı, S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim Kalite Kurulu*, <https://portal.yokak.gov.tr/en/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/>, 7 Temmuz 2020.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). Perceived computer self-efficacy of the students in the elementary mathematics teaching programme. *Hacettepe University Journal of Education*, 21(1), 1-8.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of educational computing research*, 26(2), 133-153.
- Cviko, A., McKenney, S., & Voogt, J. (2012). Teachers enacting a technology-rich curriculum for emergent literacy. *Educational technology research and development*, 60(1), 31-54.

- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research And Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Çakıroğlu, Ü., Çebi, A., & Gökoğlu, S. (2015). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonlarına yönelik temel göstergeler: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 507-522. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/312824>.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Dağ, F. (2016). Examination of the professional development studies for the development of technological competence of teachers in Turkey in the context of lifelong learning. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 90-111.
- Deniz, L., & Algan, C. (2007). Validity and Reliability Studies of the Information and Communication Technologies (ICT) Self Efficacy Scale in Education. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 25*(25), 87-107.
- Döğner, M. F. (2016). *Bilgisayar Destekli Eğitimlere Katılan Öğretmenlerin Görüş Ve Deneyimlerine Bağlı Olarak Eğitimde Teknoloji Kullanımını Etkileyen Dinamikler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eastin, M. A. & LaRose, R. L. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer Mediated Communication, 6* (1), 1-20.
- Fidan, M., Debbag, M., & Çukurbasi, B. (2020). 21. yüzyılda profesyonelleşen öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz-değerlendirmeleri: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Pegem Journal of Education and Instruction, 10*(2), 465-492.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.)*. London: Sage.
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: Today's research reinforces Colemans' findings. *Education Next, 16*(2), 56-62.
- Güneş, A. M. & Buluç, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımları Ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(1), 94-113.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, California: Sage.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kavrat, B. ve Türel, Y. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 1*(3), 23-33.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). *Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim, ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). "e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?", *The Internet and Higher Education, 14*(2), 129-135.
- Murphy, C. A., Coover, D., & Owen, S. V. (1989). Development and validation of the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological measurement, 49*(4), 893-899.
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S. & Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 65-79.
- Öçal, M. F. & Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH Projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 8*(1), 91-121.

- Özçakır, B. & Aydın, B. (2019). Artırılmış Gerçeklik Deneyimlerinin Matematik Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi (TURCOMAT)*, 10(2), 314-335.
- Policy Brief UN. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Retrieved from: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Anı yayıncılık, Ankara.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D. & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 165-184.
- Şahin, C. (2011). An analysis of internet addiction levels of individuals according to various variables. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 60-66.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tansu, F. & İscioğlu, E. (2014). Use of mobiletablets inthe learning environment: Perspective of thecomputerteachercandidates. *Journal of Educational & InstructionalStudies in the World*, 4(2). 13-17.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Toker, S. (2004). *An assessment of preservice teacher education program in relation to technology training for future practice: A case of primary school teacher education program*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). METU, Ankara, Turkey.
- Yılmaz, E. , Aktürk, A. & Çapuk, S. (2021). Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Geliştirme: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 38(1). 34-68.

## SALGIN SONRASI ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ-VELİ İLİŞKİSİNDE DUYGUSAL ZEKAYA YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM UYGULAMASI

### IN-SERVICE TRAINING IMPLEMENTATION ON EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHER-STUDENT-PARENT RELATIONSHIP AFTER THE PANDEMİC

Seda ARIĞ<sup>1</sup>, Bülent ALCI<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışma salgın sonrası okula dönüşte öğretmenlerin öğrenci ve velileri ile olan ilişkilerini iyileştirmek için duygusal zeka becerilerini artırmak ve bu amaca yönelik olarak hazırlanan hizmet içi eğitim uygulamasının sonuçlarını tespit etmek için yapılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerin duygusal zeka becerilerini artırmaya ve bu becerileri öğrenci ve velileri ile olan ilişkilerinde kullanmalarına yönelik olarak bir hizmet içi eğitim programı hazırlanmış ve bu programın uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel bir ilköğretim okulunda çalışan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın yöntemi, deneysel bir teknik olan yarı deneysel yöntem olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubuna, uygulamadan önce ön test ve uygulamadan sonra son test olarak duygusal zeka ölçeği uygulaması yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubuna uygulama sonunda, ön test ve son testten alınan sonuçların desteklenmesi amacıyla bir de çalışma için hazırlanan evet veya hayır olarak cevaplayabilecekleri anket uygulanmıştır. Çalışma grubu sayısı 30'dan az olduğu için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Çalışma sonucuna göre çalışma grubunun ön test ve son test verileri incelendiğinde, uygulama sonrasında çalışma grubunun duygusal zeka düzeylerinin, hizmet içi eğitim sonrasında artış gösterdiği saptanmıştır. Araştırma verilerinin desteklenmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan kapalı uçlu ankette elde edilen veriler de bu sonucu desteklemektedir.

**ABSTRACT:** This study was carried out to increase the emotional intelligence skills of teachers in order to improve their relations with students and parents after the pandemic, and to determine the results of the in-service training implementation prepared for this purpose. Within the scope of the study, an in-service training program was prepared and implemented to teachers in order to increase teachers' emotional intelligence skills and to use these skills in their relations with students and parents. The sample of the study consists of 18 teachers working in a private primary school. The method of the study was determined as the quasi-experimental method, which is an experimental technique. In this context, emotional intelligence scale was applied to the participants as a pre-test before the application and as a post-test after the application. In addition, at the end of the implementation, a questionnaire prepared for the study, which they could answer as yes or no, was applied to the participants in order to support the results obtained from the pre-test and post-test. Since the number of participant was less than 30, Wilcoxon Signed Ranks Test was applied. According to the results of the study, when the pre-test and post-test data of the participants were examined, it was determined that the emotional intelligence levels of the participants increased after the in-service training. The data obtained from the closed-ended questionnaire prepared by the researchers to support the research data also supports this result.

**Anahtar sözcükler:** Hizmetiçi eğitim, duygusal zeka, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi

**Keywords:** In-service training, emotional intelligence, teacher relationship with student, teacher relationship with parent

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Arığ, S. ve Alci, B. (2023). Salgın Sonrası Öğretmen-Öğrenci-Veli İlişkisinde Duygusal Zekaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Uygulaması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 492-502

#### **Cite this article as:**

Arığ, S. & Alci B. (2022). In-Service Training Implementation On Emotional Intelligence In Teacher-Student-Parent Relationship After The Pandemic. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 492-502

<sup>1</sup> Arş.Gör., Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, [seda.arig88@gmail.com](mailto:seda.arig88@gmail.com), ORCID: 0000-0002-7919-5175

<sup>2</sup> Doç.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, [alci@yildiz.edu.tr](mailto:alci@yildiz.edu.tr), ORCID: 0000-0002-4720-3855



## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Researches showing the importance of the studies to be done to increase the well-being of teachers in returning to school after the epidemic have just begun to be conducted. In this period, it is clear that it is very important to regulate the relations of teachers with students and parents in order to increase the quality of education and training and to eliminate the negative effects of the epidemic. For this reason, in this study, it is aimed to plan and implement an in-service training program that will increase teachers' emotional intelligence skills. The aim of the study was determined as the preparation and implementation of an in-service training program to increase emotional intelligence skills in order to improve teacher-student-parent relations after the epidemic.

### **Method**

Within the scope of the research, a 12-hour training was planned to increase the emotional intelligence skills of the sample group and to use these skills in regulating their relations with students and parents. This training was applied for 4 weeks, in the first week and in the second week, for 3 hours face-to-face, 3 hours online in the third week, and 3 hours face-to-face again in the fourth week. The model of the study was determined as a quasi-experimental study model, which is one of the types of experimental models to examine the comparison of emotional intelligence levels of teachers before and after education and to describe the survey results created by the researchers. Since the number of subjects is less than 30, Wilcoxon Test will be applied to compare the emotional intelligence pre-test and post-test results of the participants. The sample consists of 18 teachers working in a private primary school. The sampling method was determined as a random selection method in accordance with the study. Teachers from different institutions were not included in the study, so teachers working in the same environment were selected. The tools used to collect research data are detailed below. As the data collection tool of the study, the personal information form and questionnaire prepared by the researcher and the "Emotional Intelligence Trait Scale (Teique-Sf) Short Form" scale, which Deniz et al. adapted into Turkish. Necessary permission has been obtained for my use of this scale. The survey prepared by the researcher will be applied to the sample group only at the end of the training and the data will be collected.

### **Findings**

At the end of the implementation, a questionnaire prepared for the study, which they could answer as yes or no, was applied to the participants in order to support the results obtained from the pre-test and post-test. Since the number of participant was less than 30, Wilcoxon Paired Two Sample Test was applied. According to the results of the study, when the pre-test and post-test data of the participants were examined, it was determined that the emotional intelligence levels of the participants increased after the in-service training. The data obtained from the closed-ended questionnaire prepared by the researchers to support the research data also supports this result.

### **Discussion and Conclusion**

In this study, an in-service training program was prepared and implemented to increase the emotional intelligence skills of teachers and to use these skills in student-parent relations in order to accelerate the adaptation process to face-to-face education after returning to school after the epidemic. In order to measure the effectiveness of the program, the Emotional Intelligence Trait Scale Short Form was given to the participants as a pre-test and then a post-test before the application. As a result of the analysis of the data collected from these scales, it was observed that there was a significant increase between the pre-test and post-test mean scores, and the effectiveness of the program was revealed as a result of the study. In addition, the data obtained from the closed-ended questionnaire prepared by the researchers for the study supports this result.

As a result, the studies carried out to date reveal the necessity of an in-service training program, which is prepared to increase teachers' emotional intelligence skills and to use these skills to organize their relations with students and parents, for returning to school after the pandemic.

## GİRİŞ

Covid-19 hastalığının dünya çapında yayılması, dünyadaki eğitim yaşamını da etkilemiş; sosyal mesafe kurallarının uygulanabilmesi adına yüzyüze eğitime ara verilerek, acil uzaktan eğitime geçiş yapılmak zorunda kalınmıştır. Salgın dönemi 2020 Mart ayında başlamış ve 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılının başlangıcına kadar okulların da kapalı kalmasına sebep olmuştur. Bu dönem tüm insanların olduğu gibi öğretmen, öğrenci ve velilerin de sosyal yaşantılarının aksaması ile sonuçlanmış olup, salgının izolasyon dönemi bitiminde ise sosyal becerilerin olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Pandemi süreciyle birlikte yeni normal olarak adlandırılan bu durum travma sonrası rutin yaşantıların yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Yüzyüze eğitime geçilen bu dönemle birlikte özellikle de öğretmenlerin, eğitim öğretim ortamlarının düzenleyicisi ve yürütücüsü oldukları için ciddi sorumlulukları ve görevleri bulunmaktadır. İçinde yaşadığımız zaman eğitimin yapısı ve işleyişi için önemli bir etkiye sahiptir. Yaşadığımız çağın ekonomik düzeni, toplum hayatı, teknolojideki gelişmeler vs eğitim sisteminin bireylere bazı yeterlilikler ve beceriler yüklemesini zorunlu kılar. Öğretmenlerin mesleklerinde iyi olmaları ve kendilerini geliştirmeleri eğitimin ve aynı zamanda da toplumun yeni çağa uygun niteliği açısından çok fazla önem arz etmektedir (Eğmir ve Erdem, 2021). Bu nedenle, okulların yeniden açılması sonrasında yeni sürece en çok da öğretmenlerin biran önce uyum sağlamaları gerekmektedir. Yeni normal olarak adlandırılan yeniden uyum süreci olarak da düşüneceğimiz bu süreç; travmalar, zorluklar ve aynı zamanda stres koşullarına uyum sağlayabilmeyi içermektedir (Bayındır, 2020). Bu duruma uyum sağlama sürecinde yapılması gerekenler, bireysel ve sosyal farkındalıkların artırılması; yaşamsal alanın yeniden anlamlandırılması; önceliklerin yeniden sıralanması; ilişkilerin ve okul kurallarının yeniden iyileştirilmesi; yeni seçeneklerin ve psiko-sosyal değişimlerin göz önünde bulundurulması şeklinde sıralanmıştır (Aşkın, Bozkurt & Zeybek, 2020; Doğan & Pekasıl, 2021; Gerçek & Börekçi, 2019; Karataş, 2020:7; Kımtır, 2020: 577; Ok & Çalışkan). Bu kapsamda öğretmenlerin sosyal hayata ve yeniden yüzyüze eğitime daha çabuk uyum sağlamalarına yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önemli olacaktır.

Günümüzde baş gösteren salgın dolayısı ile öğretmenlerin, öğrenciler ile olduğu gibi velilerle de iletişim kurma yolları sınırlanmış ve salgın döneminde azımsanamayacak bir süre yüzyüze görüşebilme imkanları ortadan kalkmıştır (Tuncer, 2021). Yukarıda da belirtildiği gibi 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılına gelindiğinde, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yüzyüze eğitim başlatılmış olup, öğrenciler ve öğretmenler okula dönüş yapmışlardır. Bu değişikliğin hem öğretmenler, hem öğrencilere hem de velilere yönelik farklı sonuçları olduğu araştırmalarca ortaya konmuştur. Yabancı literatür tarandığında konu ile ilgili göze çarpan bazı çalışmalara rastlanmıştır. Çin’de yapılan bir çalışmada, salgın boyunca öğretmenlerin endişe düzeylerini tespit etmek amaçlanmış ve buna yönelik olarak Çin’de bulunan Henan Eyaletindeki üç şehirden, 611 öğretmene, araştırmacıların tasarladıkları endişe düzeyini ölçen bir kesitsel anket uygulanmıştır. Bunun sonucunda öğretmenlerin çoğunda yüksek oranda endişe tespit edilmiştir. Çalışmanın araştırmacıları, bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin endişelerini azaltmaya yönelik olarak yapılacak çalışmaların önemine işaret etmişlerdir (Wang vd., 2021) Guo (2021) Çin’de yaptığı araştırmasında, 2019 sonunda başlayan Covid-19 salgını bağlamında özel kolej ve üniversitelerde genç öğretmenlerin eğitimine özen gösterilmesinin, özel kolej ve üniversitelerin gelişimi için önceliklerden biri olarak ele almıştır. Bu nedenle araştırmasında lisansüstü öğretmen yetiştirme eğitimlerine dahil olan öğretmenlerin niteliklerinin ne olduğunu ve bu niteliklerin nedenini analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin mesleki becerilerinin yetiştirilmesine odaklanan, yüksek lisans ve üzeri eğitime sahip üniversiteler açısından özel eğitim stratejileri önerilmiştir. Araştırmacı genç öğretmenlerin eğitime samimi bir şekilde bağlılık gösterme yeteneklerinin ve isteklerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Guo, 2021). Başka bir çalışmada, COVID-19 pandemisi sırasında okulların yeniden açılmasının ardından yüz yüze ders veren öğretmenlerin kaygı nedenlerini araştırmak için kesitsel bir çalışma yapılmıştır. Bu ankete dayalı kesitsel çalışmada, Tokyo’nun Shinagawa bölgesinde 263 ilkökul ve ortaokul öğretmenine, kaygı düzeyleri ve kaygıya neden olan faktörleri ele alan anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç olarak, öğretmenlerin salgından dolayı yüz yüze eğitime geçilmesinden duydukları endişe düzeylerinin

yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar öneri olarak, bu tür enfeksiyonlarla ilgili endişeler göz önüne alındığında, öğrencilerin eğitim hakkını sağlamak için öğretmenlerin neden endişeli hissettiklerini anlamının ve bu endişeyi azaltmak için uygun önlemleri belirlemenin önemini vurgulamışlardır (Wakui vd., 2021). İsrail’de yapılan bir çalışmada, İsrail Eğitim Bakanlığı (MoE) tarafından COVID-19 krizinin zirvesinde ülke çapında başlatılan alternatif bir başlangıç öğretmen eğitimi programının değerlendirilmesi için 125 öğretmen adayına alternatif öğretmen eğitimi programı uygulanmıştır. Katılımcılara program uygulandıktan sonra öğretmenlik mesleğine katılma motivasyonlarını, öğretime hazırlık duygularını, programdan memnuniyetlerini ve öğretime bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Bulgular, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yüksek düzeyde içsel ve dışsal motivasyon sergilediklerini göstermiştir. Katılımcılar öğretmenlik için yüksek bir hazırlık duygusu bildirdiler, programdan memnun kaldılar ve öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını belirttiler. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar, kişiye özel öğretmen eğitimi programlarının önemini ve dolayısıyla öğretmen eğitimi politikasında daha fazla özerkliğin değerini vurgulamışlardır (Ramot ve Donita-Scmidt, 2021). Güney Afrika’da, okullarda salgının öğrenci, öğretim içi ve öğretim dışı personel üzerinde yarattığı olumsuz psikolojik etkileri ortaya koymak için bir derleme çalışması yapılmıştır. Derlemede incelenen çalışmalar sonucunda, COVID-19 salgının psikososyal etkilerinin çok büyük olduğu ve bu etkilerin yok sayılmayacağı, mevcut politika ile ilgili psikososyal destek hizmetleri ve/veya programların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği ve eğitim kurumlarının öğrenci ve çalışanlarının psikososyal destek programlarına çok fazla ihtiyacının olduğu ortaya konmuştur (Namome, Winnaar & Arends, 2021).

Yerli literatür tarandığında ise göze çarpan çalışmalar; bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin tekrar okula dönüş sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyinin arttığı ve bu kaygıların azaltılmasına yönelik olarak çalıştıkları kurumlardan çözümler bekledikleri ortaya çıkarılmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından çalışmanın önerisi olarak, öğretmenlerin sorunlarına yönelik, iyi olma hallerinin yükseltilmesi ve kaygı düzeylerinin azaltılması için gerekli olan desteğin, çalıştıkları kurum tarafından belli aralıklarla öğretmenlere sağlanması ön görülmüştür (Bayındır, 2020). Başka bir araştırmada elde edilen bulgular, salgın öncesinde öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile salgın sonrasında okul algılarının değişmiş olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler okulların yeniden açılması ile ilgili durumun, sadece ders ile ilgili zaman düzenlemeleri açısından değil, farklı yönlerden de değerlendirilmesi gerekliliğine dair görüşlerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları bütün olarak ele alındığında, COVID-19 salgını sonrası için eğitim ortamlarındaki günümüze kadar gelen modellerin köklü olarak değişimler yaşadığını söylemek mümkün olacaktır (Baysal & Gürbüz, 2020). Buna göre bu modelleri düzenlemek adına verilecek olan çeşitli öğretmen eğitimlerinin fayda sağlayacağı düşünülebilir. Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından, Covid-19 salgını sonrasındaki süreç için okullarımızın yeni eğitim öğretim sezonuna hazır olma durumunu anlamak ve değerlendirmek adına bir çalıştay organize edilmiştir. Bu çalıştayda, yeni eğitim öğretim sezonunu elverişli hale getirmek adına ortaya çıkan görüş ve perspektiflerin genişletilmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve eğitim araştırmacıları katılım sağlamıştır. Katılımcıların katkıları sayesinde çözüm önceliği taşıyan sorunlar tanımlanmıştır. Çalışma sonucunda bu sorunların çözümü için gerekli adımların atılmasına yönelik olarak, yapılması gerekli olabilecek notlar ve tespitler derlenmiştir. Bu notlar ve tespitler incelendiğinde varılan ortak görüşler şu şekildedir; öğretmenlerin ve öğrencilerin okula dönüş için psikolojik hazır bulunuşları hakkında gerekli araştırma ve çalışmaların yapılması gerekmektedir, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul sürecine uyumunu kolaylaştıracak sosyal etkinlikler tasarlanmalıdır, yeni normalin ritüeli haline gelen sağlık kuralları öğrenci üzerinde baskı unsuru haline gelmemelidir. Asıl odak noktası öğrencilerin akademik becerileri ve sosyal etkileşimi üzerine şekillendirilmelidir; Ebeveynleri bilinçlendirmek ve öğrenci ile ebeveyn arasındaki iletişimi güçlendirmek adına eğitim-öğretim kurumları rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. Bu rehberlik çalışmaları bünyesinde çocukların yaşına uygun iletişim, okul aile iş birliği, salgın sürecinde okuldan uzaklaşmanın olumsuz etkilerini azaltma gibi konular ele alınabilir şeklinde öğretmen, öğrenci ve veliler için öneriler ortaya konmuştur (Kocabaş vd., 2021). Buna yönelik olarak verilecek olan bu hizmetiçi eğitimde öğretmen, öğrenci ve velilerin ilişkilerini düzenlemek için yüzyüze eğitime geçiş aşamasında sorun yaşanan sosyal ilişkileri geliştirmek ve bu çalıştayda ortaya çıkan negatif sonuçları gidermek adına önem arz ettiği söylenebilir.

Bu çalışmalar ışığında öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesi ve öğrenci, veli ile ilişkilerinin güçlendirilmesi salgın sonrası okula dönüşte gerekli denilebilir. Buna yönelik olarak

duygusal zeka becerilerinin artırılması önem arz etmektedir. Çünkü duygusal zeka becerileri akademik başarı dışında kalan günlük yaşam becerilerini ele almaktadır. Duygusal zeka hakkında yapılan ilk çalışmalar, Mayer ve Salovey'in, insanın analitik zekası ile açıklanamayan becerilerine odaklanarak gerçekleştirmiş olduğu çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda duygusal zeka becerileri, bireyin kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkına varması, bu duyguları birbirinden ayırt etmesi ve düşünce ve davranışlarını bu farkındalık ışığında düzenleyebilmesi ile ilgili yetenekler olarak ele alınmıştır ve açıklanmıştır (Mayer, Dipaolo & Salovey, 1990; Mayer & Slovey, 1993 ). Daha sonra Mayer, Salovey ve Caruso (2000) duygusal zekayı, “duyguları algılama ve ifade etme, duyguları düşüncenin içinde asimile etme, duyguyu anlama ve onunla mantık yürütme ve kişinin kendisinde ve diğerlerindeki duyguyu düzenleme yeteneği” olarak tanımlamışlardır (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Buna göre duygusal zeka kapasitesi yüksek olan kişiler, özsaygısı yüksek ve kendi ile barışık, sosyal alandaki yeteneklerini geliştirmeyi başarabilen, hayattan aldıkları doyumları yüksek olan kişilerdir. Aynı zamanda bu kişiler, duygularının farkındadır ve bu duyguları doğru bir biçimde açıklayabilirler ve bu duygularını kendilerine fayda sağlayacak biçimde yönlendirme yetisine de sahiptirler. Dahası, diğerlerinin de duygularını anlayarak, başkalarından bağımsız bir şekilde, diğerleri ile karşılıklı, sağduyulu ve tatmin edici ilişkiler kurar, sürdürür ve gerektiği zaman bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde bitirebilirler. Bar-on (1997)'un ele almış olduğu duygusal zeka becerileri ise daha çok bu becerilerin ruh sağlığımız üzerindeki etkisi ile ilişkilendirilmiştir. Bu duygusal zeka modelinde ele alınan beceriler kişinin ruh sağlığı açısından olumlu bir yaşam biçimine sahip olmasını sağlayan beceriler olarak görünür. Bar-on'a göre duygusal zeka becerileri gelişmiş olan bireyler genelde hayatı olumlu tarafından gören, değişime açık, duygu kontrolünü yüksek biçimde sağlayabilen ve bu sayede stresle baş edebilen, problem çözme becerisine sahip, başarılı kişilerdir (Bar-on, 1997). Goleman (1998) ise kendi modelinde, duygusal zekanın kişisel yeterlilik becerilerinin, kendimizi idare etme biçimimiz ile ilgili becerileri kapsadığını belirtmiştir. Bu kişisel yeterlilikleri, “özbilinç”, “kendine çekidüzen verme”, “motivasyon” olarak ele alır. Goleman'ın duygusal zeka becerilerinde ikinci başlık olarak ele aldığı sosyal yeterlilikler ise çevremizle ve çevremizdeki kişilerle kurduğumuz ilişkilerle başa çıkma şeklimiz ile ilgili becerilerle ilişkilendirilmiştir. Bu becerileri ise “Empati”, ve “Sosyal Beceriler” olarak ifade etmiştir (Goleman, 1998). Bu bilgiler ışığında duygusal zeka becerilerine artırmaya yönelik olarak yapılacak olan çalışmalar öğretmenlerin iyi oluşlarını katkı sağlayacağı gibi, öğrenci veli ilişkilerini iyi yönde destekleyecek olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Salgın sonrası okula dönüşte, öğretmenlerin iyi oluşlarını artırmak için yapılacak olan çalışmaların önemini gösteren araştırmalar yeni yeni yapılmaya başlanmıştır. Bu dönemde eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak ve salgının getirdiği negatif etkileri ortadan kaldırmak için öğretmenlerin öğrenci ve veliler ile olan ilişkilerinin düzenlenmesinin de oldukça önemli olduğu ortadadır. Bu nedenle bu çalışmada buna yönelik olarak öğretmenlerin duygusal zeka becerilerini artıracak hizmet içi eğitim programının tasarlanması ve uygulamasının yapılması hedeflenmiştir. Çalışmanın amacı salgın sonrası okula dönüşte öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerinin iyileştirilmesi için duygusal zeka becerilerini artırmaya yönelik hizmetiçi eğitim programının hazırlanması ve uygulanması olarak belirlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir;

1. Araştırma için hazırlanan hizmetiçi eğitim programı, öğretmenlerin öğrencileri ile olan öğretmen-öğrenci ilişkilerinde duygusal zeka becerilerinin etkilerini artırmakta mıdır?
2. Araştırma için hazırlanan hizmetiçi eğitim programı, öğretmenlerin veliler ile olan öğretmen-veli ilişkilerinde duygusal zeka becerilerinin etkilerini artırmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında çalışma grubuna duygusal zeka becerilerini artırmaya ve bu becerilerin öğrenci ve veliler ile olan ilişkilerini düzenlemekte kullanmaya yönelik 12 saatlik bir eğitim planlanmıştır. Bu eğitim, ilk hafta ve ikinci hafta yüzyüze 3'er saatlik olacak şekilde ve üçüncü hafta 3 saat online olacak şekilde ve dördüncü hafta son ders tekrar yüzyüze 3 saat olacak şekilde 4 hafta süresince uygulanmıştır. Eğitim programının kazanımları şunlardır; duygusal zekayı ve kavramlarını bilir; duygusal zekayı açıklayan modelleri bilir; duygusal zekanın alt boyutlarını açıklar; duygusal zeka becerilerini günlük yaşamda kullanır; duygusal zeka becerilerini öğretmen-öğrenci ilişkilerinde kullanır;

duygusal zeka becerilerini öğretmen veli ilişkilerinde kullanır. Bu kazanımlara yönelik olarak eğitim programının uygulaması sırasında sunuş yolu ile öğretim, drama yöntemi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Çalışmanın modeli, öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılmasını incelemek ve araştırmacıların oluşturduğu anket sonuçlarını betimleneceği deneysel model çeşitlerinden olan yarı deneysel çalışma modeli olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel çalışmalar program uygulamaları için doğal okul koşullarında uygulanmasına uygun bir model olup, özellikle eğitim programlarının etkililiği ve geliştirilmesi için yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Mujis, 2004). Bu çalışmada da bir eğitim programı geliştirildiği ve ön-test ve son-test ile etkililiğine bakıldığı için yarı deneysel çalışma modeli uygun bulunmuştur. Çalışma grubunun duygusal zeka ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan çalışma grubunun iki durumda ya da iki farklı koşulda ölçümü yapılacaksa, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılması uygundur. Bu test parametric bir test olan eşlenik t-testinin nonparametric olan alternatifidir (Kalaycı vd. 2006, Özdamar 2002). Bu çalışmada, eğitimden önce ve eğitimden sonra olmak üzere çalışma grubundan iki farklı durumda elde edilen veriler karşılaştırılacağı ve çalışma grubu 18 kişiden oluştuğu için verilerin analizinde bu test uygun bulunmuştur.

### **Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubunu, özel bir ilkokulda çalışan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya farklı kurumdan öğretmen alınmamış, böylelikle aynı çevrede hemen hemen aynı şartlarda çalışan öğretmenler seçilmiştir. Öğretmenlere basit rastgele örnekleme yolu ile ulaşılmıştır. Çalışma grubunun katılımcıları gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma verilerinin toplanması için kullanılan araçlara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Çalışmanın veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırlamış olduğu kişisel bilgi formu ve Türkçe'ye adaptasyonu yapılmış olan "Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği (Teique-Sf) Kısa Form" ölçeğidir (Deniz vd., 2013). Bu ölçeğin kullanım için gerekli izin alınmıştır. Araştırmacının hazırlamış olduğu anket ise sadece eğitimin sonunda çalışma grubuna uygulanarak verileri toplanmıştır. Araştırmacı, çalışma grubuna ölçek ve anketleri bizzat kendisi uygulamıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formunda çalışma grubunun ad-soyad, cinsiyet, yaş, öğretmen olduğu sınıf düzeyi bilgilerine yer verilmiştir.

### **Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)**

Bu ölçeğin geliştirilme amacı kişilerin duygusal zeka düzeylerini ölçmektir ve ölçek Petrides ve Furnham (2001) geliştirilmiştir. Kişinin duygusal zekasına ilişkin beceri ve yeteneklerini ölçer. Asıl hali TEIQUE olan ölçek Petrides ve Furnham tarafından kısaltılmıştır (Petrides ve Furnham, 2003). Ölçek, 30 maddeden oluşan, 7'li likert tipi cevaplı olarak tasarlanmış ölçme aracıdır. Ölçeğin "Öz kontrol", "Öznel iyi oluş", "Sosyallik" ve "Duygusalılık" alt boyutları bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ile toplam puanına pozitif yönde anlamlı ilişkisi olan deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk ve dışadönüklük kişilik özellikleri özdeşleşmektedir. Alt boyutların ve toplam puanın, evrotik kişilik özelliği ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (Petrides ve ark., 2010). Ölçeğin maddelerine yönelik yapılan çalışmalarda, Cronbach Alfa katsayıları şu şekildedir; duygusalılık için .66-.69, öz kontrol için .59-.75, sosyallik için .60-.69 iyi oluş için .74-.80 ve toplam DZÖÖ için .87-.90 arasında değer hesaplanmıştır (Petrides, 2009; Petrides ve ark., 2010, akt. Deniz, Özer ve Işık, 2013). Uyarılma katsayısı ise ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur (Deniz, Özer ve Işık, 2013). Bizim çalışmamızda da bu değerler .91-.95 arasında bulunmuştur. Ölçeğin puanlarının derecesi duygusal zeka yetenek ve becerilerinin de yükselmesi anlamı taşımaktadır.

## **Anket Formu**

Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu evet hayır cevaplı, uygulanan hizmetiçi eğitimin çalışma grubunun hayatına yansımalarını ortaya çıkarmak ve ön-test son-test verilerini desteklemek amacı ile hazırlanmış kapalı uçlu yanıtlardan oluşmaktadır. Anket formunda sorulan soruların çalışma grubunun eğitimden sonraki durumlarına göre cevaplamaları gerektiği özellikle formda yazılı olarak vurgulanmıştır.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri araştırmacıların gözetiminde çalışma grubundan toplanmış olup, analiz için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

## **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan, 02.12.2021 tarihinde, 2021/63-18 sayılı belge alınmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmada Duygusal Zeka becerilerini artırmaya yönelik olarak hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkililiğini ölçmek için ön-test ve son-test şeklinde “Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği(Teique-Sf)Kısa Form” ölçeğine ve bu ölçekten alınan verileri desteklemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kapalı uçlu ankete ait bulgular aşağıda ayrı iki başlık altında verilmiştir;

## **Duygusal Zeka Özellik Ölçeği–Kısa Formu Ön-test ve Son-test Sonuçlarına Ait Bulgular**

Tablo1’de, çalışmanın çalışma grubuna ait Duygusal Zeka Özellik Ölçeği–Kısa Formu ön-test ve son-test puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo, şekil vb. kullanılması durumunda verilen örneğe uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Tablo ve şekiller 1’den başlayarak numaralandırılmalı ve adlandırılmalıdır. Varsa kaynak altta belirtilmelidir.

Tablo 1

*Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu ön-test ve son-test puan ortalamaları*

	Ön-test			Son-test		
	n	X	Ss	n	X	Ss
DZÖÖKF	18	107,7	11,0	18	113,1	11,4

Buna göre çalışma grubunun ön-test puan ortalamalarının  $X=107,7$  olduğu ve son-test puan ortalamaları  $X=113,1$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve hizmet içi eğitim uygulamasından sonra yapılan son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya konu olan çalışma grubunun iki durumda ya da iki farklı koşulda ölçümü yapılacaksa, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılması uygundur. Bu test parametric bir test olan eşlenik t-testinin nonparametric olan alternatifidir (Kalaycı vd. 2006, Özdamar 2002).

Tablo 2’de ön-test ve son-test arasındaki anlamlı farklılaşmaya ait bulgular verilmiştir.

Tablo 2

*Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu ön-test ve son-test Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonuçları*

	Sıra İşaretleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	Negatif sıra	4	7,5	30	-1,967	,049
DZÖÖKF	Pozitif sıra	12	8,83	106		
	Eşit	2				

*\*Negatif sıralar temeline dayalı*

Buna göre ön-test ve son-test arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ( $z=-1,976$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu veriler bize “Salgın Sonrası Öğretmen-Öğrenci-Veli İlişkisinde Duygusal Zekaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Uygulaması”na katılan öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiğini göstermektedir.

### **Kapalı Uçlu Anket Çalışmasına Ait Bulgular**

Tablo 3’de araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ve duygusal zeka ölçeğinden alınan ön-test son-test verilerinin desteklenmesi için çalışma grubuna uygulanan kapalı uçlu anketin cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 3

*Kapalı uçlu ankette çalışma grubunun vermiş oldukları cevaplara göre evet ya da hayır cevap dağılımı*

	E veya H Olarak Cevaplayan Kişi Sayısı	
	Evet	Hayır
Eğitim sonrası motivasyonum arttı.	18	-
Eğitim sonrası duygularımı düzenlemekte daha etkin olduğumu fark ettim.	18	-
Öğrencilerimin ve velilerimin sorunları ile daha rahat baş edebiliyorum.	18	-
Birçok iyi özelliğim olduğunu fark ettim.	18	-
Haklarımı daha rahat savunabiliyorum.	16	2
Öğrencilerimin ve velilerimin haklarını düşünerek hareket ediyorum.	17	1
Öğrencilerimin ve velilerimin duygularını önemseyerek hareket ediyorum.	17	1
Öğrenci ve veliler ile yaşadığım durumların akışına göre hareket edebiliyorum.	16	2
Öğrenci ve velilerle sorun yaşadığımda stres ile baş edebiliyorum.	14	4
Öğrenci ve velilerle iletişim kurarken duygularımı onlara gösterebiliyorum.	15	3
Motivasyonumu sürdürmekte daha iyiyim.	18	-
Hayatımdan daha fazla memnun hissediyorum.	14	4
Hislerimi daha fazla fark etmeye başladım.	18	-
Öğrenci ve velilerle tartışırken haklı olsam da geri çekilmeye çalışıyorum.	5	13
Öğrenci ve velilerle daha yakın ilişkiler kurabiliyorum.	18	-

Ankette çalışma grubuna soruları eğitim sonrasına göre cevaplamaları özellikle yazılı olara belirtilmiştir. Eğitim sonrasına göre cevaplanan anketten alınan sonuçların analizi, çalışma grubunun her bir anket sorusunun kaçını evet ya da kaçını hayır olarak işaretlediklerini yansıtmak amacıyla tablolastırılmıştır. Ankete verilen cevaplardaki dağılım sayısı göz önünde bulundurulduğunda, bu dağılımın uygulama sonrası çalışma grubunun duygusal zeka becerilerinin arttığını gösteren ölçek verilerini net bir şekilde desteklediği görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tüm dünyada ve ülkemizde görülen Covid-19 salgını dolayısı ile yüzyüze eğitim ve öğretime bir süre ara verilmiş, dersler çevrimiçi olarak devam ettirilmiştir. Salgının seyrinin hafiflemesinden sonra 2021-2022 eğitim öğretim döneminde okullarda yüzyüze eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Bu dönüş henüz yeni olduğundan dolayı yeni dönem yüzyüze eğitim ile ilgili çalışmalara henüz yabancı ve yerli literatürde yeni yeni çalışılmaya başlanmış olup, bu nedenle çalışmaların sayısı da azdır. Bu konu ile ilgili yabancı ve yerli literatür tarandığında karşımıza çıkan çalışmalarda, öğretmenler için öğretmenler üzerinde salgının olumsuz etkilerinin olduğu ve bu etkileri gidermek için çalışmalar yapılması, aynı zamanda öğrenci ve veliler ile olan ilişkilerinin de düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliğinin olduğu görülmektedir (Wang vd., 2021; Guo 2021; Wakui vd., 2021; Ramot & Donitsa-Schmidt, 2021; Namome vd., 2021; Bayındır, 2020; Baysal & Gürbüz, 2020; Kocabaş vd., 2021; Karakaş, 2020).

Bu doğrultuda araştırmamızda salgın sonrası okula dönüşte geçilen yüzyüze eğitime adaptasyon sürecini hızlandırmak için öğretmenlerin duygusal zeka becerilerini artırmaya ve bu becerileri öğrenci-veli ilişkilerinde kullanmalarına yönelik hizmet içi eğitim programı hazırlanmış ve uygulaması yapılmıştır. Programın etkililiğini ölçmek için çalışma grubunun Duygusal Zeka Özellik Ölçeği Kısa Formu, uygulamadan önce ön-test ve sonra ise son-test şeklinde verilmiştir. Bu ölçeklerden toplanan verilerin analizi sonucunda ise ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmüş ve programın etkililiği çalışma sonucunda ortaya konmuştur. Ayrıca çalışma için araştırmacıların hazırlanmış olduğu kapalı uçlu olarak hazırlanan anketten alınan verilerde bu sonucu destekler niteliktedir. Buna göre bu çalışmada öğretmenler için hazırlanmış olan hizmet içi eğitim programı öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerinde duygusal zeka becerilerinin etkisini artırmıştır. Aynı zamanda hazırlanan eğitim programının öğretmenlerin, veliler ile olan ilişkilerinde de duygusal zeka becerilerinin etkisini artırdığı tespit edilmiştir. Bunların yanısıra hazırlanmış olan programın öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinde olumlu yönde bir etki gösterdiği ve duygusal zeka düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını söylemek mümkündür.

Literatür incelendiğinde daha önce farklı çalışma gruplarına uygulanmış duygusal zeka becerilerini artırmaya yönelik hazırlanmış program uygulamalarına rastlanmaktadır. Bir çalışmada Şen (2017) 76 üniversite öğrencisine duygusal zeka eğitimi vererek duygusal zeka düzeylerinde değişimi incelemiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada duygusal zekanın alt boyutu olan duyguları fark etme ve ifade etme eğitiminin psikolojik danışman adaylarının ilişkilerde önemli bir kavram olan öz duyarlılık üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda uygulanan eğitimin öz duyarlılığı artırdığına yönelik bulgular elde edilmiştir (Otlu, İkiz & Asıcı, 2016). Orkun (2016) çalışmasında, hemşirelik öğrencilerine uygulanan duygusal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanacak bir eğitimin kişiler arası ilişkilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda duygusal zeka becerilerini artırmaya yönelik eğitim programının, öğrencilerin hem duygusal zeka düzeylerine hem de kişiler arası ilişkilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Altunbaş ve Özabacı (2019) çalışmalarında ilkökul öğrencilerine yer vermiş ve bir duygusal zeka programının bu öğrencilerin duygusal zekalarına ve atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda uygulanan eğitimin öğrencilerin duygusal zekalarını ve atılgan davranışlarını artırdığı, saldırgan davranışlarını ise azalttığı yönünde bulgular tespit edilmiştir. Eğitim programının öğrencilerin çekingen davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Başka bir çalışmada diyabet hastaları ile yapılmış olup 12 adet diyabet hastasına duygusal zeka becerilerine yönelik eğitim programı uygulanmıştır. Bunun sonucunda diyabet hastalarının duygusal zeka düzeylerinde artış olduğu tespit edilmiştir (Karahana & Özçelik, 2006). Sarısoy ve Yavuz (2018) çalışmalarında öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini artırmaya yönelik bir eğitim programını tasarlamış, uygulamış ve değerlendirmişlerdir. Çalışmada programı değerlendirmelerinin sonucunda



öğretmenlerin, duygusal zekâ becerileriyle ilgili önemli ölçüde farkındalığa ulaştıkları, duygusal zekâ düzeylerinde artış olduğu ve programı etkili buldukları tespit edilmiştir. Bir çalışmada 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine duygusal zeka ile ilişkili olan sosyan ve duygusal beceri eğitimi uygulanmış ve bu eğitimin öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda eğitimin öğrenciler üzerinde sadece duygusal zekanın stress boyutuna pozitif yönde etki ettiği tespit edilmiştir (Uğur, 2015). Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde de, bizim çalışmamızın sonuçlarına benzer olarak, verilen duygusal zeka eğitimlerinin etkili olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak bugüne kadar yapılan araştırmalar, bu araştırmanın, öğretmenlerin duygusal zeka becerilerini artırmak ve onları bu becerileri öğrenci ve veliler ile olan ilişkilerini düzenlemeleri için kullanmaya yöneltmek üzere hazırlanan hizmet içi eğitim programının, salgın sonrası okula dönüşte gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çalışmada hazırlanan hizmet içi eğitimin etkililiği ön-test ve son-test puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması ile ortaya konmuştur. Bu sonuç araştırmacıların ölçek verilerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin uygulama sonrası cevaplamaları için hazırladığı kapalı uçlu anketten alınan yanıtlarla da desteklenmiştir.

Araştırmanın sonucu ışığında öneriler ise aşağıdaki gibidir;

1. Salgın sonrası okula dönüşte öğretmenlerin iyi oluşlarına yönelik olarak hazırlanacak daha fazla hizmet içi eğitim programına ihtiyaç olabilir.
2. Salgın sonrası okula dönüşte öğretmenlerin öğrenci ve veliler ile olan ilişkilerini iyileştirmek için hazırlanmış daha fazla hizmet içi eğitim programına ihtiyaç olabilir.
3. Etkililiği tespit edilen bu hizmet içi eğitim programının daha fazla öğretmene uygulaması yapılabilir.
4. Etkililiği bir öğretmen grubu ile tespit edilmiş olan bu hizmet içi eğitim programı daha fazla öğretmen grubuna uygulanarak güvenilirliği artırılabilir.

Bu hizmet içi eğitim programı, yaygınlaştırılmasına yönelik olarak, İstanbul genelinde uygulanacak bir projeye dönüştürülebilir

## KAYNAKÇA

- Altunbaş, T., & Özabacı, N. (2019). Bir duygusal zekâ programının ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 659-688.
- Bar-On, R. (1997). EQ-İ Baron Emotional Quotient Inventory: A Measure Of Emotional Intelligence: Technical Manual. Toronto, ON: MHS.
- Bayındır, N. (2021). Öğretmenlerin Pandemi Sonrası Okulların Açılmasına İlişkin Rezilyans Beklentisinin Belirlenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 353-362.
- Baysal, E. A., & Gürbüz, O. C. A. K. (2020). Covid-19 Salgını Sonrasında Okul Kavramındaki Paradigma Değişimine ve Okulların Yeniden Açılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Bollen, R. & D. Hopkins (1988). La pratique de l' Ato-analyse de l' Etablissement Scolaire. Paris: OCDE-ISIP.
- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Eğmir, E. & Erdem, C. (2021). Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin Yordayıcı Olarak 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968.
- Erkayıran, O. (2016). *Duygusal zekâ becerileri geliştirme eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerine etkisi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Goleman, D. (1998). İş Başında Duygusal Zeka. İstanbul: Varlık Yayınları.

- Guo, H. (2021, April). Research on Training Strategies for Young Teachers in Private Universities in the Post-Epidemic Era. In *2021 2nd Asia-Pacific Conference on Image Processing, Electronics and Computers* (pp. 232-234).
- Kalaycı, Ş. (Editör) v.d. (2006), SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara.
- Karahan, T. F., & Özçelik, M. (2006). Bir Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı' nın Diabet Hastalarının Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 301-320.
- Karakaş, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul University Journal of Sociology*, 40(1), 541-573.
- Karataş, Z. (2020). Covid-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-15.
- Kımtır, N. (2020). Covid-19 günlerinde bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 574-605.
- Kocabaş, C., Koru, N. B., Ardaçoç, İ., Kültür, K., Çelik, E., & Karataş, İ. H. (2021). COVID-19 Sonrası Eğitim: Değişimde Süreklilik İçin Tespitler ve Öneriler.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R., (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist, As Personality, and As A Mental Ability. R. Bar-On & J. D. A. Parker (Ed.) *Handbook of Emotional Intelligence*, California: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M., & Salovey, P., (1990). Perceiving Affective Content İn Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional İntelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781
- Mayer, J. & Salovey, P., (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. 17, 433-442.
- Mujis, D. (2004) *Doing quantative research in education with SPSS*. London: GBR, Sage Publications.
- Namome, C., Winnaar, L., & Arends, F., (2021). Improving psychosocial support in SA schools during and after COVID-19 as part of a recovery plan.
- Ok, M. & Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 594-621.
- Metem Otlu, B., İkiz, F. E., & Asici, E. (2016). Duyguları Fark Etme Ve İfade Etme Psiko-Eğitim Programının Psikolojik Danışman Adaylarının Özduyarlık Düzeyine Etkisi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 15(56).
- Özdamar, K. (2002), *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*, Kaan Kitabevi, Eskişehir
- Petrides, K.V. & Fumham A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Lndividual Differences*, 29, 313-320.
- Ramot, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2021). COVID-19: Education Policy, Autonomy and Alternative Teacher Education in Israel. *Perspectives in Education*, 39(1).
- Sarisoy, B., & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler İçin Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215.
- Şen, B. (2017). Duygusal Zekâ Seviyesi Genç Yaşta Artırılabilir: Üniversite Öğrencileri İle Yapılmış Bir Ön Çalışma. *Balikesir University Journal Of Social Sciences Institute*, 20(37).
- Tuncer, N. (2021). Aileler ve Öğretmenler Arasındaki İletişim İçin Güncel Bir Uygulama: Whatsapp Grubu Örneği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1037-1063
- Uğur, F. Z. (2015). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal duygusal beceri eğitimi programının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkisi.
- Wakui, N., Abe, S., Shirozu, S., Yamamoto, Y., Yamamura, M., Abe, Y., & Kikuchi, M. (2021). Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1), 1-10.
- Wang, Y., Li, Q., Tarimo, C. S., Wu, C., Miao, Y., & Wu, J. (2021). Prevalence and risk factors of worry among teachers during the COVID-19 epidemic in Henan, China: a cross-sectional survey. *BMJ open*, 11(7), e045386.

## GENEL ORTAOKUL VE İMAM HATİP ORTAOKULU ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HUKUK VE ADALET DERSİNE YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI\*

### COMPARISON OF THE PERCEPTIONS AND ATTITUDES OF THE SIXTH-GRADE STUDENTS OF GENERAL SECONDARY SCHOOL AND IMAM HATİP SECONDARY SCHOOL TOWARDS THE LAW AND JUSTICE COURSE

Hakan ÖNGÖREN<sup>1</sup>, Arzu Meryem NURDOĞAN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Araştırmanın amacı Genel Ortaokul ile İmam Hatip Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine yönelik algı ve tutumlarının karşılaştırılmasıdır. Buna yönelik olarak Sultanbeyli ilçesindeki birer Genel Ortaokul (82) ve İmam Hatip Ortaokul (79) 6. sınıfta Hukuk ve Adalet dersi almakta olan toplamda 161 öğrenciyi kapsayan bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Nicel olan fakat deneysel olmayan betimsel ilişkisel araştırma modeli ile desenlenmiş olan araştırmada öğrencilerin algı ve tutumlarını ölçmek adına "Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutum Anketi" kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 26 programına aktarılmış ve Hukuk ve Adalet dersine yönelik öğrencilerin algı ve tutumları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, aylık gelir ve anne/baba eğitim durumu) göre t-Test ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Buna göre Genel Ortaokul öğrencilerin Hukuk ve Adalet dersine yönelik algı ve tutum ortalamaları İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin Hukuk ve Adalet dersine yönelik algı ve tutumları ile Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum konusunda sadece İmam Hatip Ortaokul bağımsız değişkeni ile aile aylık geliri değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırma bulgularına göre alt amaçlara yönelik elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**ABSTRACT:** The research compares the perceptions and attitudes of the 6th-grade students of General Secondary School and Imam Hatip Secondary School toward the Law and Justice course. For this purpose, research was carried out involving 161 students who were taking Law and Justice lessons in 6th grade at a General Secondary School (82) and Imam Hatip Secondary School (79) in the Sultanbeyli district. In the study, which was designed with a quantitative but non-experimental descriptive research model, the "Perception and Attitude Questionnaire toward the Law and Justice Course" was used to measure students' perceptions and attitudes. The research data were transferred to the SPSS 26 program and the perceptions and attitudes of the students towards the Law and Justice course were analyzed by t-Test and ANOVA tests according to various variables (gender, monthly income, and parental education level). Accordingly, the perception and attitude averages of the General Secondary School students toward the Law and Justice course were higher than the Imam Hatip Secondary School students. A significant difference was found only between the Imam Hatip Secondary School independent variable and the family monthly income variables regarding the students' perceptions and attitudes toward the Law and Justice course and their attitude toward the content of the Law and Justice course. Accordingly, various suggestions were made based on the results obtained for the sub-objectives according to the research findings.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim, imam hatip ortaokul, ortaokul, hukuk ve adalet dersi.

**Keywords:** Education, imam hatip secondary school, general secondary school, law and justice course.

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Öngören, H., & Nurdoğan, A. M. (2023). Genel ortaokul ve imam hatip ortaokulu altıncı sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet dersine yönelik algı ve tutumlarının karşılaştırılması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 503-518

#### **Cite this article as:**

Öngören, H., & Nurdoğan, A. M. (2023). Comparison of the perceptions and attitudes of the sixth-grade students of general secondary school and imam hatip secondary school towards the law and justice course. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 503-518

\* Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan ait doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr., Emniyet Genel Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye, ongorenhkn@gmail.com, Orcid:

<sup>2</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, Email., Orcid:

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Humans have both a natural and social reality. Therefore, while a human meets everything he needs, he needs the social relations, behavior patterns, and value judgments he has established in social life (İrşi and Sonmez, 2019, p.1459). Social life itself is also rapidly affected by changes and innovations. This situation causes many problems in social life. This is where the law comes into play, as it emerged to ensure that people, who are social beings, continue their lives within the framework of a certain order and principles (Sönmez and Aycıl, 2018, p.549; Scotchmer, 1991, p.29-31). Law, order norms, and rules are like people's compasses, and they place prohibitions where necessary and create a space for action where necessary. However, the rules of law provide order in society, and the need for security and justice (Elbay, 2020, p.1). According to the curriculum of today's National Education, Imam Hatip Secondary Schools and Imam Hatip High Schools provide Islamic sciences education as well as humanities, science, and social sciences education. Alternatively, in General, Secondary Schools, and General High Schools, Islamic sciences education is not given in addition to humanities, science, and social sciences education, but only one course, Religious Culture, and Moral Knowledge is given religious education (Aktaş, 2017, pp.342-343; Çiftçi, 2019; Kılıç, 2014). In this context, as Akyürek (2012) mentions, inevitably, the ideas, thoughts, philosophies, and lifestyles of the students studying in these educational institutions will be shaped accordingly, thanks to the Islamic sciences education and the philosophy of religious education given in Imam Hatip Secondary Schools. Based on this, Koç (2017, pp.70-73) stated that the perceptions and attitudes of Imam Hatip Secondary School students about education at school began taking shape, starting with the family lifestyle, and took its final shape in the school environment. This research aims to make sense of the attitudes of the students who taking the General Secondary School and Imam Hatip Secondary School Elective Law and Justice course towards the course and the content of the course, according to different level variables. Accordingly, a literature search of the curriculum for the Elective Law and Justice course and its content was also conducted out.

### Method

Quantitative research techniques were used in this study. Quantitative research is carried out by using numerical expressions of facts and determinations of any event (Bryman, 2012; Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2013). The quantitative research method was used to measure the attitudes of the 6th-grade students in the General Secondary School and Imam Hatip Secondary School who took the Law and Justice course within the framework of the research, regarding the elective Law and Justice course and its content. Additionally, this research was designed with a quantitative but non-experimental descriptive relational research model (Creswell, 2014) since it was carried out to determine the relationship between the school type variable and students' perceptions, attitudes, theoretical knowledge, and achievement levels toward the Law and Justice course.

### Findings

It was found that the average perceived value of the Law and Justice course and the law is 3,4756, and the average value of the attitude towards the content of the Law and Justice course is 3,5854. It was found that the 6th lower secondary school students have a lower perception of the law and justice course and law than their attitudes towards the contents of the law and justice course. It was found that the average perceived value of the Law and Justice course and the law is 3,3713 and the average value of the attitude towards the content of the Law and Justice course is 3,2880. As a result, 6th-year students of Imam Hatip Secondary School were found to have a greater perception of the Law and Justice course and the law than their attitude towards the content of the Law and Justice course. While the average score of the students of the Normally Secondary School regarding law and justice and the law course was 3,4756, the average score of the students of the Imam Hatip secondary school regarding the course of law and justice and the law was 3, 3713.

## Discussion and Conclusion

As part of this research, we tried to carry out a comparative and content analysis of the perceptions and attitudes of the students of the Normally Secondary School and of the Secondary School of Imam Hatip towards the elective subject of the sixth degree Law and Justice. The study was conducted only at the Normally Secondary School and Imam Hatip Secondary School in the Sultanbeyli district. Therefore, our research is regional research, and as Aktaş (2017) noted, national understanding assessments should not be made based on regional research findings. In this section, the results obtained in the research are evaluated according to the sub-objectives of the research. As a result of the research, it emerged that the perception of upper secondary school is high as a function of the average values of the responses to the decisions taken on the perceived scale within the elective Law and Justice. As Göksu (2018) states, “The most striking difference is that Imam Hatip middle school students use more religious rhetoric and mystical concepts in their statements, while other public middle school students use more real and secular language”. Furthermore, Akyurek (2012) stated that “ideas and thoughts are inevitable thanks to Islamic science and religious philosophical education”. The philosophy and lifestyle of the students studying in these educational institutions are modeled accordingly. “Imam Hatip is given in secondary schools”. In this regard, it can be said that talking about general secondary school students in real and world languages compared to students of Imam Hatip Secondary School (Aktaş, 2017) influences the attitudes of secondary school students towards older students. Comparison of the law and justice course and its contents with the students of the Imam Hatip secondary school (Koç, 2020).

## GİRİŞ

İnsan hem doğal hem de toplumsal bir gerçekliğe sahiptir. Bundan dolayı da insan ihtiyaç duyduğu her şeyi karşılar iken toplumsal yaşam içerisinde kurmuş olduğu sosyal ilişkilere, davranış kalıplarına ve değer yargılarına gereksinim duymaktadır (İrşi & Sönmez, 2019, s.1459). Toplumsal hayatın kendisi de değişim ve yeniliklerden hızlı bir şekilde etkilenmektedir. Meydana gelen bu durum toplumsal yaşam içerisinde birçok soruna sebebiyet vermektedir. Hukuk da tam olarak burada devreye girmektedir ki toplumsal bir varlık olan insanların yaşamının belli bir düzen ve prensipler çerçevesinde devam etmesini sağlamak üzere ortaya çıkmıştır (Sönmez & Aycıl, 2018, s.549; Scotchmer, 1991, s.29-31). Hukuk, düzen normları ve kurallar insanların pusulası gibidir ve insanlara gerektiği yerde yasaklar koyar gerektiği yerde de hareket alanı yaratmaktadır. Bununla birlikte anlaşılmaktadır ki toplumun düzenini, güvenlik ve adalet gereksinimini hukuk kuralları sağlamaktadır (Elbay, 2020, s.1).

Hukuk ve eğitim kavramları arasında ciddi bir münasebet bulunmaktadır. Eğitim genel manasıyla ‘insanları açık olarak belirtilen amaç ve hedeflere göre yetiştirme süreci’ olarak tanımlanmaktadır (Akıncı, 1998, s.1). Günümüzde eğitimin anlamı, amacı ve fonksiyonuna göre paradigmatik düşünce farklılıkları gün geçtikçe artmakta olup bir ülkenin gelişmişlik seviyesi ile de doğru orantılıdır. Eğitim hukuku, birey ve toplumun gereksinim hissettiği eğitimin sunulabilmesi adına birey, toplum ve devletin görev ve yükümlülüklerini belirleyen geniş bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Güriz, 2009).

Toplumun farklı perspektiflerden insanı çok yönlü olarak ele alan sosyal bilimler eğitimi bu yönüyle insani olayları daha iyi analiz etmemiz adına bizlere kolaylık sunmaktadır (Sönmez ve Aycıl, 2018, s.543). İnsanlar ilk olarak büyüdükleri aile ortamından başlayarak çocuklar, akranlar, medya, yerel topluluklar, oyun grupları ve kurumlar gibi unsurlar kanalıyla toplum içerisinde yaparak ve yaşayarak ahlaki değerleri kazanmaktadır (Halstead & Taylor, 2000). Eğitimciler açısından söz konusu bu durum değerler eğitimi/kazanımı olarak nitelendirilmektedir. Nitekim bu değerlerin önemli bir bölümü toplum adına toplumun kök değerlerini oluşturmaktadır. Sorumluluk alma ve adil olma toplumsal düzen adına doğrudan gerekli olmasından ötürü kök değer diye kabul görmektedir (Çalışkan & Yıldırım, 2020, s.38; MEB, 2017; Topal, 2019).

Araştırmada uygulama alanları olan Genel Ortaokullar ve İmam Hatip Ortaokulları ülkemizde örgün eğitim kapsamında eğitim veren yerlerdir. İmam Hatip Ortaokulları ve İmam Hatip Liselerindeki eğitim geleneği Anadolu Selçukluları dönemine kadar uzanmaktadır. Günümüz Milli Eğitim müfredatına göre İmam Hatip Ortaokulları ve İmam Hatip Liselerinde beşerî, fenni ve sosyal bilimler eğitiminin yanında İslami ilimler eğitimi de verilmektedir. Buna karşın Genel Ortaokullar ve Genel Liselerde beşerî, fenni ve sosyal bilimler eğitiminin yanında İslami ilimler eğitimi verilmemekte sadece tek ders olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle din eğitimi verilmektedir (Aktaş, 2017, s.342-343;

Çiftçi, 2019; Kılıç, 2014). Bu kapsamda Akyürek'in (2012) de belirttiği gibi İmam Hatip Ortaokullarında verilen İslami ilimler eğitimi ve din felsefesi eğitimleri sayesinde bu eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin hayata dair fikir, düşünce ve felsefelerinde ve yaşam tarzlarında buna göre bir şekillenmenin oluşması kaçınılmazdır. Bundan yola çıkarak Koç (2017, s.70-73) İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin okuldaki eğitim ile ilgili algı ve tutumlarının ailevi yaşam biçiminden başlamak üzere şekillenmeye başladığı ve okul ortamında da nihai şeklini aldığını belirtmiştir.

Bu araştırmanın amacı Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Seçmeli Hukuk ve Adalet dersi alan öğrencilerin ders ve dersin içeriğine yönelik tutumlarının farklı düzey değişkenlerine göre anlamlandırılmasıdır. Buna bağlı olarak Seçmeli Hukuk ve Adalet dersi ve içeriğine yönelik öğretim programının literatür araştırması da gerçekleştirilmiştir

## Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi

Ortaokul Seçmeli Hukuk ve Adalet dersi ile ilgili temellerin atılması 03.12.2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile Adalet Bakanlığı arasında imzalanan “Öğrencilerde Hukuk Bilincinin Geliştirilmesi Uygulamaları ve Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı Geliştirmek İçin İşbirliği Protokolü” isimli protokolle başlamıştır. Bahse konu protokolle ilkökul ve ortaokul derslerinin öğretim programlarında hukuk ve adalet ile ilgili kazanımları temel alıp, öğrencilerin temel hukuk kavramlarına ilişkin anlayışlarının ve hukuk bilincinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Buna göre imzalanan protokolün 2. maddesi gereği; “Türkiye’de Adaletle Daha İyi Erişim İçin Koruyucu Hukuk Uygulamalarının Geliştirilmesi Projesi” hayata geçirilmesi ve bununla beraber hukuk ve adalet bilincinin geliştirilmesiyle özgürlük, asli görev ve yükümlülüklerinin farkında olan adil fertler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Alıcı, 2015; Alkayış, 2019; Has vd., 2022; İrşi, 2017; MEB, 2017; Öngören ve Nurdoğan, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı’nın verilerine göre Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Seçmeli Hukuk ve Adalet dersi alan öğrenci sayısı ve yıllık artış oranı Tablo 1’de düzenlenmiştir.

Tablo 1.

### *Seçmeli ortaokul hukuk ve adalet dersi alan öğrenci sayısı ve artış oranları*

Eğitim-Öğretim Dönemi	Öğrenci Sayısı	Artış Oranı
2013-2014	26.868	-
2014-2015	70.511	%161,7
2015-2016	98.247	%39,3
2016-2017	97.055	-%0,01
2017-2018	89.082	-%0,08
2018-2019	126.847	%42,3
2019-2020	198.929	%56,8
2020-2021	-	-
2021-2022	-	-
Toplam	707.539	

Kaynak: Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2021.

Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul’da Hukuk ve Adalet dersini seçmiş olan öğrenci sayısı ve yıllık artış oranı verileri incelendiğinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında dersi seçen öğrenci sayısı 26.868 iken %161 artışla 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde dersi seçen öğrenci sayısı 70.511 olmuştur. 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim döneminde bir önceki yılın göre düşüş gösteren dersi seçen öğrenci sayısı da 2019-2020 eğitim öğretim döneminde dersi seçen öğrenci sayısı 198.929 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 1).

Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı’nın temel felsefesi ve öğretim programının amaçları arasında; öğrencinin kural ve toplumsal düzen olgusunun idrak etmesi, öğrencinin hukukun gerekliliği konusuna hâkim olması, Seçmeli Hukuk ve Adalet dersinin öğrencide ve toplumda olumlu yönde davranış değişimine etki etmesi yer almaktadır (Aycıl, 2017; MEB, 2017).

## Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Ders İçeriği (Ünite), Kazanım, Hedef ve Yeterlilikler

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul düzeyinde seçmeli ders olarak verilen Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı'nda (2017) değinilen hukuki bilgi, beceri ve değer temelli öğretimine uygun bir şekilde "Hukuk ve Adalet" dersinin içeriği (ünite bazında) programda yer almıştır. Buna göre Seçmeli Hukuk ve Adalet dersinin ünite, kazanım ve ders saati Tablo 2'de sunulmuştur (Alkayış, 2019).

Tablo 2.

*Seçmeli hukuk ve adalet dersi öğretim programı ünite, kazanım sayısı ve öngörülen süre/ders saatleri*

Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati
Hak ve sorumluluklarımız	5	16
Yaşamımızda hukuk ve adalet	6	18
Hukuki sorunlarımız	4	18
Hukuki çözümlerimiz	6	20

Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi öğretim programı ünite, kazanım sayısı ve öngörülen süre/ders saatleri verilerine bakıldığında hedeflenen kazanımlar; öğrencilerin yaşamımızda hukuk ve adaletin yerini öğrenmesi, öğrencilerin hak ve sorumlulukların farkına varması, hukuki sorunlarımızın neler olduğunu öğrenmesi, hukuki çözümlerin neler olduğunu öğrenmesidir. Hak ve sorumluluklar ünitesine 16 ders saati ayrılmışken hukuki çözümlerimiz ünitesine ise 20 ders saati ayrılmıştır. Bu durumdan yola çıkarak hukuki çözümler konusunun daha iyi anlaşılması gerektiği vurgusunu yapmak mümkündür. Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi öğretim programı kapsamında öğrencilerde geliştirilmesi beklenen yeterlilikler ise şunlardır:

- Hak olarak talep edilenin şeyin hukuki yollarla aranacağını kabul etme,
- Hukuk ve adalet konusunda temel kavramların ne olduğu ve anlama geldiğini bilme,
- Adalet konusunda hassas olma ve önemseme,
- Hakını aramanın olağan bir durum olduğunun farkına varma,
- Hukuki yönden hak arama safhalarının hukuki yollarının ne olduğunu ve kimden/kimlerden yardım alacağını bilme,
- Hukuki problemlerin çözümünde görevli olan kamu/özel kurum ve kuruluşları tanıma ve bilme
- Herhangi bir durumun hukuksal yönden ilgili problem olup olmadığını anlama
- Hukukun yerini toplumsal hayatı düzenleyen kurallar ve bu kurallar içerisinde idrak etme
- Barışçıl yollar izlenerek anlaşmazlıkların çözüleceğinin farkına varmasıdır (Sağırılı, 2007).

Alanyazın tarandığında Hukuk ve Adalet dersini konu olarak akademik anlamda gerçekleştirilmiş araştırmalar bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalar incelendiğinde;

- Çengelci (2017) Hukuk ve Adalet öğretim programında yer alan adalet, duyarlılık, eşitlik, saygı, cesaret, sorumluluk, barış ve bir araya gelme değerleri ile güven değeri konuları üzerinde durmuştur.
- Alkayış (2019) ve İrşi ve Sönmez de (2019) Ortaokul Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerini ele almıştır. Alkayış (2019) ve İrşi ve Sönmez'e (2019) göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Hukuk ve Adalet dersinin talebelerde adalet ve hukuk bilincinin yer edinmesine katkıda bulunduğu; ancak bazı kavramların öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığını belirttiklerini saptamıştır.
- Doğan (2020) yaptığı araştırmada öğrencilerin hukuk ve adalet kavramlarına ilişkin algı ile görüşleri incelenmiş ve hukuk ile adalet kavramlarını doğru olarak algıladıklarını belirtmiştir.
- Aycıl (2017) da yaptığı araştırmada Hukuk ve Adalet dersinin günlük hayatta karşılaşacağımız hukuki konuları anlamada fayda sağladığını belirtmiştir.

Araştırmanın amacı, Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve içeriğine ilişkin tutumlarını karşılaştırarak belirlemektir. Araştırma çerçevesinde alt amaçlar şu şekildedir;

1- Hukuk ve Adalet dersini alan Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerin seçmeli Hukuk ve Adalet dersi ve içeriği ilgili tutumların cinsiyet düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması,

2- Hukuk ve Adalet dersini alan Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerin seçmeli Hukuk ve Adalet dersi ve içeriği ilgili tutumların ailelerinin aylık gelir düzeyleri değişkenlerine göre karşılaştırılması,

3- Hukuk ve Adalet dersini alan Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerin seçmeli Hukuk ve Adalet dersi ve içeriği ilgili tutumların anne ve babalarının eğitim düzeyinde değişkenine göre karşılaştırılması açıklanmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri temelinden yola çıkılarak başta hukuk ve adalet eğitimi olmak üzere sosyal bilgiler öğretim programları alanına, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanlarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nicel araştırma herhangi bir olaya ait olgu ve saptamaların sayısal ifadeler kullanılarak yapılmaktadır (Bryman, 2012; Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma çerçevesinde Hukuk ve Adalet dersini alan Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul 6. sınıf öğrencilerin seçmeli Hukuk ve Adalet dersi ve içeriği ilgili tutumlarının ölçülmesinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte bu araştırma okul türü değişkeni ile öğrencilerin Hukuk ve Adalet dersine yönelik algı, tutum, teorik bilgi ve kazanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek adına gerçekleştirildiği için de nicel olan fakat deneysel olmayan betimsel ilişkiyel araştırma modeli (Creswell, 2014) ile desenlenmiştir.

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırma evrenini Seçmeli Hukuk ve Adalet dersini alan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma, veri toplama süreci bakımından sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için araştırmacının ikamet ettiği İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda hane halkı gelirleri bakımından en yoksul ilçeler değerlendirilmiş ve Şahinoğlu'nun (2020) araştırmasındaki 2017 yılı İstanbul hane halkı geliri verilerine göre en düşük hane halkı gelirin sahip ilçelerden Sultanbeyli (2172 ₺) ilçesindeki ortaokullar araştırma sahası olarak tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırma örneklemini de 2021-2022 Eğitim ve Öğretim döneminde Sultanbeyli ilçesinde yer alan Genel Ortaokul (82 öğrenci) ve İmam Hatip Ortaokul (79 öğrenci) 6. sınıflar düzeyinde Seçmeli Hukuk ve Adalet dersi alan toplam 161 öğrenci oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Anketlerde de veriler ölçeklendirme yöntemi kullanılarak elde edilmektedir (Lawshe, 1975: 566). Katılımcı öğrencilere yönelik yapılmış olan veri toplama aracı (anket) iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutum Anketi”nden oluşmaktadır. Ölçeklerin güvenilirliği için Yurdugül'ün (2005) kullandığı “Kapsam Geçerlik İndeksi” (KGİ) kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma anketlerinde yer alan yargılar kendi aralarında anlam bütünlüğü oluşturması ve çözümlemenin yapılabilmesi adına çeşitli ölçek ve alt boyutlara ayrılmaktadır (Sommer vd., 2002: 22; Yurdugül, 2005: 772). Uzman görüşlerinden alınan değerlendirme sonucunda;

- Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı
- Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 14 maddelik “Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutum Anketi” oluşturulmuştur.



Daha sonra ölçüklere ait veriler manuel olarak SPSS 26 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler sayısal verilere dönüştürülmüştür. Oluşturulan veri setleri daha önceden belirtildiği gibi alt boyutlarda sınıflandırılmış ve buna göre veri setlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öncelikle Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutum Anketi'ne ilişkin ortalama ve standart sapma istatistiksel değerlerine ilişkin istatistikler düzenlenmiştir.

Tablo 3.

*Hukuk ve adalet dersi algı ve tutum anketine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri*

Genel Ortaokul	Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriği ve Yapısı Anketi	Ortalama	Standart Sapma	Min-Max
	Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	3,4756	,62915	1-5
	Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	3,5854	,62881	1-5
İmam Hatip Ortaokul	Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriği ve Yapısı Anketi	Ortalama	Standart Sapma	Min-Max
	Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	3,3713	,62927	1-4
	Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	3,2880	,63906	1-5

Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutum Anketi'ne ait ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında; Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algının ortalama değeri 3,4756 iken İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algının ortalama değeri 3,3713 olarak gerçekleşmiştir. Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumun ortalama değeri 3,5854 iken İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumun ortalama değeri 3,2880 olarak ölçülmüştür (Tablo 3). Buna göre Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algının ve Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumun İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine göre daha yüksek değerde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.

*Hukuk ve adalet dersine yönelik algı ve tutum anketinin alt boyutlarına ait geçerlilik değerleri*

Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutum Anketi	Uzman	KGİ	KMO Barlett
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	10	0,63	0,670-0,544
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	10	0,70	0,767-0,761

Kapsam geçerlilik indeksi verilerine göre Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutum Anketi'nin üç alt boyutuna ait 0.63 ve 070 KGİ değerlerinin geçerliği sağladığını göstermektedir. Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutum Anketi'nin İçerik ve Yapısı alt boyutları için KMO değerleri 0,767–0,544 aralığında olacak şekilde ölçülmüş ve bu değerler geçerlik için yeterli olduğu belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 5.

*Hukuk ve adalet dersine yönelik algı ve tutum anketinin alt boyutlarına ait basıklık-çarpıklık ve geçerlilik-güvenirlilik değerleri*

Genel Ortaokul 6. Sınıf	Skewness	Kurtosis	Cronbach's Alpha
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	,368	,679	,724
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	-,076	,500	
İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf	Skewness	Kurtosis	Cronbach's Alpha
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	-,683	,925	,726
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	-,630	1,928	

Araştırmamızda verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla verilerin basıklık-çarpıklık değerlerini elde etmemiz gerekmektedir. Buna göre Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutum anketine ait Skewness (basıklık) ve Kurtosis (çarpıklık) değerlerinin minimum -768 ile maksimum +1.151 arasında olduğu görülmektedir (Tablo 4). Nitekim Tabachnick ve Fidell'e (2013)

göre normal dağılımın olması için Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması gerekmektedir (Erbay ve Beydoğan, 2017, s.249). Buna göre normal dağılım gösteren veriler parametrik testlere (t-Testi, Korelasyon, Çoklu Regresyon ve ANOVA) tabi tutulmaktadır. İki bağımsız grup arasındaki niceliksel verilerin karşılaştırılması için “t-Testi” kullanılmıştır. İki den fazla bağımsız grup arasındaki niceliksel verilerin karşılaştırılmasında da ANOVA (One-Way) kullanılmıştır. ANOVA testinde ikiden fazla bağımsız grup arasındaki farklılıkları belirlemek için de tamamlayıcı Post-Hoc analizindeki “Tukey” testine başvurulmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin güven aralığı %95, anlamlılık düzeyi ise %5 düzeyinde ölçülmüştür. Cronbach alfa katsayısı maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsüdür. Ölçekte yer alan itemlerin homojenliğini sorgulamak ya da açıklamak adına kullanılmaktadır. Likert tipli ölçeklerde Cronbach alfa güvenirlik testi çok sık kullanılmaktadır (Kalaycı, 2008; Yıldız ve Uzunsakal, 2018, s.19). Buna göre Tablo 5’te yer alan sonuca göre Cronbach Alfa değerinin  $0,40 < R^2 < 1,00$  aralığında olması nedeniyle verilerin geçerli ve yeterli değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

*\*Yapılan bu çalışmada tüm araştırma etiği ve yayın ilkeleri gözetilmiştir.*

## BULGULAR

Araştırma grubunu, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan bir İmam Hatip Ortaokul ve bir Ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Buna göre katılımcılara ait genel tanımlayıcı bilgiler Tablo 6’da düzenlenmiştir.

Tablo 6.

### *Katılımcılara ait okul türü dağılımları*

Okul Türü	f	%
Genel Ortaokul	82	50,9
İmam Hatip Ortaokul	79	49,1
Toplam	161	100

Araştırmaya katılanların %50,9’u Genel Ortaokul, %49,1’i de İmam Hatip Ortaokul öğrencisidir. Buna göre Genel Ortaokul ile İmam Hatip Ortaokulu okul türü değişkeni açısından karşılaştırılacağı için katılımcı sayılarının birbirine denk tutulmasına dikkat edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 7.

### *Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler*

Demografik Bilgiler	Toplam		*G.O		**İ.H.O		
	f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kadın	66	41,0	35	42,7	31	39,2
	Erkek	95	59,0	47	57,3	48	60,8
Aylık Gelir	1500-2000 TL	77	47,8	40	48,8	37	46,8
	2001-3000 TL	42	26,1	23	28,0	19	24,1
	3001-4000 TL	26	16,1	13	15,9	13	16,5
	+4001 TL	16	9,9	6	7,3	10	12,7
	Okuryazar değil	38	23,6	19	23,2	19	24,1
Anne Eğitim	İlkokul	62	38,5	30	36,6	32	40,5
	Ortaokul	38	23,6	16	19,5	22	27,8
	Lise	20	12,4	15	18,3	5	6,3
	Lisans/Üniversite	3	1,9	2	2,4	1	1,3
	Yüksek Lisans	38	23,6	-	-	-	-
	Doktora	0	0,0	-	-	-	-
Baba Eğitim	Okuryazar değil	10	6,2	5	6,1	5	6,3
	İlkokul	42	26,1	22	26,8	20	25,3
	Ortaokul	53	32,9	23	28,0	30	38,0

Lise	41	25,5	23	28,0	18	22,8
Lisans/Üniversite	12	7,5	8	9,8	4	5,1
Yüksek Lisans	2	1,2	1	1,2	1	1,3
Doktora	1	,6	-	-	1	1,3
Toplam	161	100	82	100	79	100

\*G.O: Genel Ortaokul, \*\*İ.H.O: İmam Hatip Ortaokul

Araştırmaya katılanların cinsiyet bakımından %59'u erkek ve %41'i de kadındır. Genel Ortaokul katılımcılarının cinsiyet bakımından %57,3'ü erkek ve %42,7'si de kadındır. İmam Hatip Ortaokul öğrenci katılımcılarının %60,8'i erkek ve %39,2'si de kadındır. Buna göre kadın katılımcı sayısı Genel Ortaokul düzeyinde daha fazladır.

Araştırmaya katılanların ailesinin aylık gelir durumuna göre %47,8'i 1500-2000 TL, %26,1', 2001-3000 TL, %16,1'i 3001-4000 TL ve %9,9'u +4001 TL ve üzeri aylık gelirlerinin olduğu saptanmıştır. Genel Ortaokul katılımcılarının ailesinin aylık gelir durumuna göre %48,8'i 1500-2000 TL, %28,0'i 2001-3000 TL, %15,9'u 3001-4000 TL ve %7,3'ü de +4001 TL ve üzeri aylık gelirlerinin olduğunu belirtmişlerdir. İmam Hatip Ortaokul öğrenci katılımcılarının ailesinin aylık gelir durumuna göre %46,8'i 1500-2000 TL, %24,1'i 2001-3000 TL, %16,5'i 3001-4000 TL ve %12,7'si de +4001 TL ve üzeri aylık gelirlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre İmam Hatip Ortaokul öğrenci ailelerinin aylık gelir düzeyi Genel Ortaokul öğrenci ailelerine göre ortalama bakımından daha yüksek seviyededir.

Araştırmaya katılanların annelerinin %23,6'sı okuryazar değil, %38,5'i İlkokul, %23,6'sı Ortaokul, %12,4'ü Lise ve %1,9'u Lisans mezunu olduğunu belirtmişlerdir. Genel Ortaokul katılımcılarının annelerinin %23,2'si okuryazar değil, %36,6'sı İlkokul, %19,5'i Ortaokul, %18,3'ü Lise ve %2,4'ü Lisans mezunu olduğunu belirtmişlerdir. İmam Hatip Ortaokul katılımcılarının annelerinin %24,1'i okuryazar değil, %40,5'i İlkokul, %27,8'i Ortaokul, %6,3'ü Lise ve %1,3'ü Lisans mezunu olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul katılımcılarının annelerinin eğitim seviyesi birbirine yakın değerlerde olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılanların babalarının %6,2'si okuryazar değil, %26,1'i İlkokul, %32,9'u Ortaokul, %25,5'i Lise, %7,5'i Lisans, %1,2'si Yüksek Lisans ve %0,6'sı Doktora mezunu olduğunu belirtmişlerdir. Genel Ortaokul katılımcılarının babalarının %6,1'i okuryazar değil, %26,8'i İlkokul, %28'i Ortaokul, %28'i Lise, %9,8'i Lisans ve %1,2'si Yüksek Lisans mezunu olduğunu belirtmişlerdir. İmam Hatip Ortaokul katılımcılarının babalarının %6,3'ü okuryazar değil, %25,3'ü İlkokul, %38'i Ortaokul, %22,8'i Lise, %5,1'i Lisans, %1,3'ü Yüksek Lisans ve %1,3'ü Doktora mezunu olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre İmam Hatip Ortaokul öğrenci katılımcılarının babalarının eğitim seviyesi Genel Ortaokul öğrenci katılımcılarının babalarının eğitim seviyesine göre ortalama bakımından daha yüksek seviyelerde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 7).

## Katılımcıların Cinsiyet, Aile Aylık Gelir, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Bulgular

Tablo 8.

*Genel ortaokul ve imam hatip ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet dersine yönelik algı ve tutumlarının cinsiyet değişkenine göre ortalamaları ve t-testi*

Bağımsız değişken	Genel Ortaokul					
	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	Kadın	35	3,4286	,55171	-,582	,246
	Erkek	47	3,5106	,68490		
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	Kadın	35	3,5286	,47170	-,704	,016
	Erkek	47	3,6277	,72630		
Bağımsız değişken	İmam Hatip Ortaokul					
	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	Kadın	31	3,3710	,60202	-,297	,643
	Erkek	48	3,3715	,65255		
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	Kadın	31	3,3024	,71645	,873	,429
	Erkek	48	3,2786	,59152		

\*p≤0,05

Tablo 8'e göre Genel Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek adına yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ( $t: -,582/p: 0,246$ ). Erkeklerin Hukuk ve Adalet Dersine ve hukuka yönelik algı puanları ( $Ort.: 3,5106$ ), kadınların Hukuk ve Adalet Dersine ve hukuka yönelik algı puanlarından ( $Ort.: 3,4286$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Genel Ortaokul 6. sınıf Öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek adına yapılan t-Testi sonucuna göre grup ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır ( $t: -,704/p: 0,016$ ). Erkeklerin Hukuk ve Adalet Dersine ve hukuka yönelik algı puanları ( $Ort.: 3,6277$ ), kadınların Hukuk ve Adalet Dersine ve hukuka yönelik algı puanlarından ( $Ort.: 3,5286$ ) yüksek bulunmuştur.

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Hukuk ve Adalet Dersine ve hukuka yönelik algı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek adına yapılan t-Testi sonucuna göre grup ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ( $t: -,297/p: 0,643$ ). Erkeklerin Hukuk ve Adalet Dersine ve hukuka yönelik algı puanları ( $Ort.: 3,3715$ ), kadınların Hukuk ve Adalet Dersine ve hukuka yönelik algı puanlarından ( $Ort.: 3,3710$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-Testi neticesinde grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t: ,873/p: 0,429$ ). Kadınların Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanları ( $Ort.: 3,3024$ ), erkeklerin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanlarından ( $Ort.: 3,2786$ ) yüksek bulunmuştur.

Tablo 9.

*Genel ortaokul ve imam hatip ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet dersine yönelik algı ve tutumlarının aile gelir düzeyine göre ortalamaları ve anova testi*

		Genel Ortaokul					F	p*
Bağımsız Değişken	Aylık Gelir	N	Ort.	Ss	Min.	Max.		
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	1500-2000 TL	40	3,4958	,73330	1,67	5,00	,135	,939
	2001-3001 TL	23	3,4275	,60891	2,50	5,00		
	3001-4000 TL	13	3,5385	,45212	2,83	4,33		
	+4001 TL	6	3,3889	,25092	3,17	3,83		
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	1500-2000 TL	40	3,5469	,63844	1,63	4,75	,436	,728
	2001-3001 TL	23	3,5598	,64828	2,38	5,00		
	3001-4000 TL	13	3,6250	,56826	2,50	5,00		
	+4001 TL	6	3,8542	,70452	2,75	4,88		
		İmam Hatip Ortaokul					F	p*
Bağımsız Değişken	Aylık Gelir	N	Ort.	Ss	Min.	Max.		
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	1500-2000 TL	37	3,3829	,66070	1,67	4,67	,330	,804
	2001-3001 TL	19	3,3158	,68919	1,50	4,50		
	3001-4000 TL	13	3,2949	,54922	1,83	3,83		
	+4001 TL	10	3,5333	,53748	2,50	4,33		
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	1500-2000 TL	37	3,0980	,68220	1,00	4,13	2,778	,047
	2001-3001 TL	19	3,3421	,66776	2,25	5,00		
	3001-4000 TL	13	3,4615	,51887	2,50	4,63		
	+4001 TL	10	3,6625	,27035	3,38	4,25		

\* $p \leq 0,05$  \*\*2021 yılı için asgari ücret aylık 2825 lira olarak temel alınmıştır.

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan Genel Ortaokul 6. sınıf Öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ile Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanlarının aile aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

tespit etmek maksadıyla tek yönlü ANOVA testi (One-Way) yapılmıştır. ANOVA testi sonucuna göre Genel Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ile aile aylık gelir düzeyleri arasındaki farkın ( $F: ,135/p: ,939$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanları ile aile aylık gelir düzeyleri arasındaki farkın ( $F: ,436/p: ,728$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan İmam Hatip Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ile Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanlarının aile aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek maksadıyla tek yönlü ANOVA testi (One-Way) yapılmıştır. İmam Hatip Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin test sonucuna göre Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ile aile aylık gelir düzeyleri arasındaki farkın ( $F: ,135/p: ,939$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanları ile aile aylık gelir düzeyleri arasındaki farkın ( $F: 2,778/p: ,047$ ) istatistiksel yönden anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıkların kaynaklarının tespit edilmesi maksadıyla da Tukey testi yapılmıştır ve buna göre 1500-2000 TL ile +4001 TL arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10.

*Genel ortaokul ve imam hatip ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet dersine yönelik algı ve tutumlarının anne eğitim düzeyine göre ortalamaları ve anova testi*

		Genel Ortaokul					F	p*
Bağımsız Değişken	Eğitim Durumu	N	Ort.	Ss	Min.	Max.		
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	Okuma yazma bilmiyor	19	3,2632	,71214	1,67	5,00	2,259	,070
	İlkokul mezunu	30	3,5056	,68577	2,50	5,00		
	Ortaokul mezunu	16	3,5000	,44305	2,50	4,17		
	Lise mezunu	15	3,5111	,43400	3,00	4,50		
	Lisans mezunu	2	4,5833	,58926	4,17	5,00		
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	Okuma yazma bilmiyor	19	3,5000	,73834	1,63	5,00	,794	,533
	İlkokul mezunu	30	3,5625	,61741	2,50	4,75		
	Ortaokul mezunu	16	3,5391	,50974	2,38	4,50		
	Lise mezunu	15	3,7000	,65260	2,63	5,00		
	Lisans mezunu	2	4,2500	,17678	4,13	4,38		
		İmam Hatip Ortaokul					F	p*
Bağımsız Değişken	Eğitim Durumu	N	Ort.	Ss	Min.	Max.		
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	Okuma yazma bilmiyor	19	3,1930	,80749	1,50	4,33	,787	,537
	İlkokul mezunu	32	3,4010	,48795	2,33	4,67		
	Ortaokul mezunu	22	3,4167	,65818	1,67	4,33		
	Lise mezunu	5	3,7000	,59395	2,83	4,50		
	Lisans mezunu	1	3,1667	.	3,17	3,17		
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	Okuma yazma bilmiyor	19	3,1184	,69905	2,00	4,50	,614	,654
	İlkokul mezunu	32	3,3711	,49134	2,38	4,63		
	Ortaokul mezunu	22	3,2727	,81708	1,00	5,00		
	Lise mezunu	5	3,3750	,36443	3,13	4,00		
	Lisans mezunu	1	3,7500	.	3,75	3,75		

\* $p \leq 0,05$

Tablo 10'a göre Genel Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ortalamaları ile Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanlarının anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Buna göre Genel Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanı ortalamaları ile anne eğitim düzeyleri arasındaki farkın ( $F: 2,259/p: ,070$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyleri arasındaki farkın ( $F: ,794/p: ,533$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan İmam Hatip Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ortalamaları ile Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanlarının anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Buna göre İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ortalamaları ile anne eğitim düzeyi arasındaki farkın ( $F: ,787 / p: ,537$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyleri arasındaki farkın ( $F: ,614 / p: ,654$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11.

*Genel ortaokul ve imam hatip ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet dersine yönelik algı ve tutumlarının baba eğitim düzeyine göre ortalamaları ve anova testi*

Genel Ortaokul								
Bağımsız Değişken	Eğitim Durumu	N	Ort.	Ss	Min.	Max.	F	p*
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	Okuma yazma bilmiyor	5	3,1000	,41833	2,50	3,67	,898	,487
	İlkokul mezunu	22	3,6136	,84888	1,67	5,00		
	Ortaokul mezunu	23	3,4928	,54234	2,50	5,00		
	Lise mezunu	23	3,5072	,51854	2,50	4,50		
	Lisans mezunu	8	3,2500	,54190	2,50	4,17		
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	Okuma yazma bilmiyor	5	3,4500	,62874	2,50	4,25	,469	,798
	İlkokul mezunu	22	3,6648	,76802	1,63	5,00		
	Ortaokul mezunu	23	3,6087	,56822	2,63	4,88		
	Lise mezunu	23	3,5109	,60644	2,38	5,00		
	Lisans mezunu	8	3,6875	,52184	2,50	4,13		
Yüksek Lisans mezunu	Yüksek Lisans mezunu	1	3,0000	.	3,00	3,00		
	Okuma yazma bilmiyor	5	3,0333	,55777	2,33	3,67		
	İlkokul mezunu	20	3,3917	,62892	1,67	4,67		
	Ortaokul mezunu	30	3,4667	,57801	2,00	4,33		
	Lise mezunu	18	3,4074	,78637	1,50	4,50		
Hukuk ve Adalet Dersine ve Hukuka Yönelik Algı	Lisans mezunu	4	2,9167	,16667	2,83	3,17	,761	,603
	Yüksek Lisans mezunu	1	3,0000	.	3,00	3,00		
	Doktora mezunu	1	3,3333	.	3,33	3,33		
	Okuma yazma bilmiyor	5	3,2750	,43661	2,50	3,50		
	İlkokul mezunu	20	3,2188	,73993	1,00	4,63		
Hukuk ve Adalet Dersinin İçeriğine İlişkin Tutum	Ortaokul mezunu	30	3,2917	,62572	1,75	4,50	,193	,978
	Lise mezunu	18	3,3958	,67960	2,25	5,00		
	Lisans mezunu	4	3,0938	,57168	2,38	3,75		
	Yüksek Lisans mezunu	1	3,2500	.	3,25	3,25		
	Doktora mezunu	1	3,5000	.	3,50	3,50		

\*p≤0,05

Tablo 11'e göre Genel Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanı ortalamaları ile Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanlarının baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için Anova testi yapılmıştır. Buna göre Genel Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ortalamaları ile baba eğitim düzeyleri arasındaki farkın ( $F: ,898 / p: ,487$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanlarının ortalamaları ile baba eğitim düzeyleri arasındaki farkın ( $F: ,469 / p: ,798$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11'e göre İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanı ortalamaları ile Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanlarının baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için Anova testi yapılmıştır. Buna göre İmam Hatip Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algı puanları ortalamaları ile baba eğitim düzeyleri arasındaki farkın ( $F: ,787 /p: ,537$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutum puanlarının ortalamaları ile baba eğitim düzeyleri arasındaki farkın ( $F: ,614 /p: ,654$ ) istatistiksel yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Seçmeli Hukuk ve Adalet dersi ve içeriği ile ilgili algı ve tutumlarının altıncı sınıflar düzeyinde karşılaştırmalı analizi yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışma yalnızca Sultanbeyli ilçesindeki Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarını kapsamaktadır. Bundan dolayı araştırmamız bölgesel bir araştırma olup Aktaş'ın (2017) belirttiği gibi bölgesel araştırmalar sonucu üzerinden ulusal anlayış değerlendirmeleri yapılmamalıdır. Bu bölümde araştırma çerçevesinde elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına göre ele değerlendirilecektir.

### Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar:

Genel Ortaokul kadın öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersi ve hukuka ilişkin algılarının, İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersi ve hukuka ilişkin algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Genel Ortaokulu erkek öğrencilerinin Hukuk ve Adalet Dersi ve hukuk algılarının İmam Hatip Ortaokulu erkek öğrencilerine göre Hukuk ve Adalet Dersi ve Hukuk algısından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Genel ortaokul öğrencilerinin hukuk ve adalet dersinin içeriğine yönelik tutumlarının İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin hukuk ve adalet dersine ve hukuka yönelik tutumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek genel ortaokul öğrencilerinin hukuk ve adalet dersinin içeriğine ilişkin algılarının, erkek İmam Hatip ortaokulu öğrencilerinin hukuk ve adalet dersi ve hukuk dersine ilişkin algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde Alıcı ve Van (2016) yapmış oldukları araştırmada erkeklerin kadınlardan daha fazla hukuka ilgi eğiliminde oldukları, hukuki algılarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Sönmez ve Aycıl (2018) yapmış oldukları araştırmada ise kadınların Hukuk ve Adalet dersi değerlendirme algısının, erkeklerin hukuk ve adalet dersi değerlendirme algısından yüksek olduğunu belirtmişlerdir. İrşi (2017) de yapmış olduğu araştırmada kadınların Hukuk ve Adaler dersinin içeriğine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Alkayış (2019) da kadınların Hukuk ve Adalet dersi ve hukuka ilgi bakımından erkeklerden daha fazla eğilim gösterdiğini belirtmiştir.

### İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar:

Aile aylık geliri asgari ücretin alt seviyesinde olan Genel Ortaokulu ve Hukuk ve Adalet Kursu öğrencilerinin algısı, aile aylık geliri asgari ücretin alt seviyesinde olan İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine göre daha yüksektir. Aile aylık geliri asgari ücretin üst seviyesinde olan İmam Hatip ortaokul öğrencilerinin hukuk ve adalet algıları, aile aylık geliri asgari ücretin üst seviyesinde olan genel ortaokul öğrencilerine göre daha yüksektir. Aile aylık geliri asgari ücretin alt seviyesinde olan Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine yönelik tutumları, aylık aile geliri asgari ücretin altında olan İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine göre daha yüksektir.

Sönmez ve Aycıl (2018) aile aylık gelirleri yüksek olan öğrencilerin Hukuk ve Adalet dersine, hukuka yönelik algı ve tutum bakımından yüksek olduğunu ve gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin Hukuk ve Adalet dersine yönelik algı ve tutumun azaldığını belirtmiştir.

### Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar:

Anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmeyen olan Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algıları, anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmeyen olan İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algılarına göre daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algıları, anne eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algılarına göre daha yüksektir.

Anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor olan Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumları, anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmeyen olan İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumlarına göre daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumları, anne eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumlarına göre daha yüksektir. Alıcı ve Van (2015) öğrencilerin hukuka yönelik algı ve tutum ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı değerlendirmesini yapmışlardır. Sönmez ve Aycıl (2018) ise öğrencilerin hukuk ve adalet dersi hakkında yapılan genel değerlendirmeye ile anne eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark olduğu değerlendirmesinde bulunmuşlardır.

Baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algıları, baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algılarına göre daha yüksektir. Baba eğitim düzeyi lise mezunu olan Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algıları, baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algılarına göre daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumları, baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumlarına göre daha yüksektir. Baba eğitim düzeyi lise mezunu olan Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumları, baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumlarına göre daha yüksektir. Sönmez ve Aycıl (2018) baba eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte öğrencinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algısında olumlu yönde farklılık yaşandığını bundan dolayı da öğrencilerin Hukuk ve Adalet dersine yönelik algı ve tutumları ile baba eğitim seviyeleri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Hukuk ve Adalet dersi kapsamında öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevapların ortalama değerlerine göre Genel Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersine ve hukuka yönelik algılarının ve Hukuk ve Adalet dersinin içeriğine ilişkin tutumlarının İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine göre yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında İmam Hatip Ortaokullarında verilen temel eğitimin yanında dini eğitimin de verilmesi etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Göksu (2018) araştırmasında Genel olarak İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin açıklanmalarında daha fazla dini söylem ve mistik kavramlar kullanmaları, diğer devlet Ortaokulu öğrencilerinin ise daha reel ve dünyevi bir dil kullanmaları göze çarpan en temel farklılık olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı da İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin dünya görüşlerinin buna göre şekillenmesi söz konusu olmaktadır. Buna ilave olarak Akyürek (2012) araştırmasında İmam Hatip Ortaokullarında verilen İslami ilimler eğitimi ve din felsefesi eğitimleri sayesinde bu eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin hayata dair fikir, düşünce ve felsefelerinde ve yaşam tarzlarında buna göre bir şekillenmenin oluşması kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Bu tartışma ve değerlendirmelerden yola çıkarak Genel Ortaokul öğrencilerinin İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine göre reel ve dünyevi dilde konuşmalarının (Aktaş, 2017) ve İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin İslami ilimler eğitimi ve din felsefesi eğitimleri ağırlıklı eğitim almalarının bu öğrenciler arasında Hukuk ve Adalet dersi ve içeriği ile ilgili algı ve tutumları arasında farklılıkların yaşanmasına (Koç, 2020) etkiye bulunduğunu söylemek mümkün görünmektedir.



## Öneriler

Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda Seçmeli Hukuk ve Adalet dersini alan öğrencilerde okul türü (Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul) bazında ders sonunda meydana gelen tutum ve davranış değişimlerini nitel bir araştırma tekniği ile çözümlenmek benzer çalışmalarını karşılaştırmak adına yararlı olacaktır. Bu kapsamda Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin Hukuk ve Adalet dersinin hedef ve kazanımlarının tespiti için 6. 7. ve 8. sınıfları kapsayacak şekilde nitel ya da nicel araştırmalar yapmak yerinde olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Adalet Bakanlığı (2021). Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı ‘Hukuk ve Adalet Dersi’ <https://sgb.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/hukuk-ve-adalet-dersi14092020042523>. (Erişim Tarihi: 22.12.2021).
- Akıncı, S. (1998). Keman eğitimine, “öğrenmenin geliştirilmesini sağlayan koşullar” açısından bakış. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 1-10.
- Aktaş, H. (2017). Genel ve imam-hatip ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(27), 335-358.
- Akyürek, S. (2012). *İlk ve orta öğretimde din öğretimi: kuramsal çerçeve*. Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.), *Din Eğitimi (El Kitabı)*. 81-104. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Alıcı, A. H. (2015). *Ortaokul Hukuk ve Adalet dersinin öğrencilerdeki hukuk bilincini geliştirmeye etkisi*. (Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Alıcı, A. H., & Van, N. (2016). Ortaokullarda okutulan “Hukuk ve Adalet” dersinin öğrenciler üzerinde hukuka yönelik duyuşsal eğilimler algısına etkisi. *The Journal Of Europe-Middle East Social Science Studies*, 2(1), 107-131.
- Alkayış, M. (2019). *Ortaokul seçmeli hukuk ve adalet dersi öğretim programı ve uygulamasının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman.
- Aycıl, S. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin hukuk ve adalet dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th edition). USA: SAGE Publications, Inc.
- Çalışkan, H. & Yıldırım, Y. (2020). Seçmeli Hukuk ve Adalet dersinin ortaokul öğrencilerinin adil olma ve sorumluluk değerlerine etkisi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(2), 34-48.
- Çengelci Köse, T. (2017). Hukuk ve Adalet dersi öğretim programı ve öğretim materyalinde değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 656-664.
- Çiftçi, M. (2019). *İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul motivasyonları (Erzurum ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Elbay, S. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet kavramlarına yükledikleri anlamların incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 585-608.
- Erbay, ř. & Beydoğan, H. Ö. (2017). Eğitmcilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 246-260.
- Göksu, M. Z. (2018). *İmam hatip ortaokulları ile diğer devlet ortaokullarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Güriz, A. (2009). *Hukuk Başlangıcı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Halstead, Mark, J. & Taylor, Monica, J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

- Has, S., & Katılmış, A. & Dolanbay, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı becerilerini geliştirmek: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 256-270. 10.29000/rumelide.1221524.
- İrşi, E. (2017). *Ortaokul hukuk ve adalet dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- İrşi, E., & Sönmez, Ö. F. (2019). Ortaokul hukuk ve adalet dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1457-1469. 10.24106/kefdergi.2928.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıç, M. (2014). İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur'an eğitimi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, 47(1), 69-106.
- Koç, A. (2020). A qualitative research on the problems and expectations of imam hatip secondary school students (the case of Istanbul province). *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 43-51.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- MEB (2017). *Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı 'Ortaokul 6, 7 veya 8. Sınıf'*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Öngören, H. & Nurdoğan, A. (2022). Göç durumu ve göç nedeni ekseninde ortaokul öğrencilerinin hukuk ve adalet dersi teorik bilgi düzeyleri ve davranış eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(9), 579-601. 10.47994/usbad.1119319.
- Scotchmer, S. (1991). Devlerin omuzlarında durmak: Kümülatif araştırma ve patent hukuku. *Ekonomik Perspektifler Dergisi*, 5(1), 29-41.
- Sönmez, Ö. F. & Aycıl, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin hukuk ve adalet dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(20): 541-576.
- Şahinoğlu, İ. (2020) *Kent yoksulluğu ile mücadele rejimi: Sultanbeyli örneği*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas Dergisi*, 7(1), 245-254.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 1, 14-29.
- Yurduğül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. İçinde (s. 771-774), (XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi), Denizli.

## SÖZEL ZEKÂYI YORDAYAN BİLİŞSEL BECERİLERİN İNCELENMESİ

### THE INVESTIGATION OF COGNITIVE ABILITIES PREDICTING VERBAL INTELLIGENCE

Bilge BAL-SEZEREL<sup>1</sup>, N. Nazlı ATEŞGÖZ<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada sözel zekâyı sözel bellek, sözel muhakeme ve kelime bilgisi değişkenlerinden en çok yordayan değişkeni belirlemek hedeflenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (ÜYEP) zekâ testi uygulanan 315 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların sözel zekâ puanlarının elde edilmesinde Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) kullanılmıştır. ASİS'in Sözel Analogik Muhakeme (SAM), Sözel Kısa Süreli Bellek (SKB) ve Sözcükler-Anlamlar (SAN) alt testlerinden sözel zekâ puanı elde edilmektedir. SAM alt testi kristalize zekânın bir göstergesi iken soyut düşünme ve problem çözme becerilerini ölçmektedir. SKB alt testi, sözel kısa süreli bellek becerisini ölçmektedir. SAN alt testi ise kristalize zekâ, semantik bilgi, dil gelişimi, sözcük dağarcığı, sözcük akıcılığı ve anlama becerilerini test etmektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda; SAM, SKB ve SAN alt testlerinde yer alan değişkenler dikkate alındığında, sözel zekâyı en çok yordayan değişkenin SAM alt testinde yer alan beceriler olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle sözel analogik muhakeme becerisinin sözel zekâyı en çok katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak sözel analogik muhakeme becerisini oluşturan soyut düşünme ve problem çözme becerileri genel zekâyı katkı sağlayan sözel zekânın en önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Dolayısıyla çocukların sözel zekâlarını geliştirmek için eğitim faaliyetlerinin planlanmasında bu iki becerinin gelişimi ön planda tutulmalıdır.

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to examine how well verbal memory, verbal reasoning and vocabulary knowledge best predicted verbal intelligence. The participants of the study included 315 students who applied to take intelligence tests in the center of ÜYEP. To determine verbal intelligence score of the participants Anadolu Sak Intelligence (ASIS) was used. Verbal intelligence score is obtained from Verbal Analogies (VAN), Verbal Short-Term Memory (VSM) and Words and Meanings (WOM) subtests. VAN subtest is an indicator of crystallized intelligence and measures problem solving abilities. VSM subtest measures visual span memory. WOM subtest is a measure of crystallized intelligence, semantic knowledge, language development, vocabulary, word fluency and comprehension. As a result of the regression analysis, VAN subtest is the most predictive variable for verbal intelligence considering the subtests of VAN, VSM and WOM. In another words, verbal analogical reasoning makes the strongest unique contribution to explaining verbal intelligence. In conclusion abstract thinking and problem solving abilities, which constitute verbal analogical reasoning, were found to be the most important predictors of verbal intelligence that contribute to general intelligence. Therefore, the development of these two skills should be prioritized in the planning of educational activities in order to develop children's verbal intelligence.

**Anahtar sözcükler:** Zekâ, sözel zekâ, sözel muhakeme, sözel bellek, kelime bilgisi.

**Keywords:** Intelligence, verbal intelligence, verbal reasoning, verbal memory, vocabulary knowledge.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Bal-Sezerel, B. ve Ateşgöz, N. N. (2023). Sözel zekâyı yordayan bilişsel becerilerin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 519-533.

#### **Cite this article as:**

Bal-Sezerel, B., & Ateşgöz, N. N. (2023). The investigation of cognitive abilities predicting verbal intelligence. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 519-533.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, bbal@anadolu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7262-3563

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, nazmiyeo@anadolu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5944-937

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Many different intelligence tests have been developed and used around the world. Intelligence tests have been applied to individuals for many different purposes. The prominent one is to apply an educational intervention program to the individual after application of intelligence test. From this point of view, considering that the individual is cognitively open to continuous change, it can be thought that diagnosis serves as a source and guide for educational interventions. Especially in the CHC model, when fluent intelligence and crystallized intelligence are separated from each other in certain aspects, the contribution of educational interventions to crystallized intelligence is much more than it provides to fluent intelligence (Rindermann, Flores-Mendoza, & Mansur-Alves, 2010). Verbal intelligence can be improved through educational interventions. In order to determine the intervention, the relationship between verbal intelligence and cognitive abilities should be examined in detail. In this it is examined how well verbal memory, verbal reasoning and vocabulary knowledge best predicted verbal intelligence. Therefore, this research will indirectly tell which area to focus on in the educational interventions to be made.

### Method

The participants of the study included 315 students who applied to take intelligence tests in the center of ÜYEP. In the center of ÜYEP students are identified with intelligence tests by experts, scientific researches are carried out and educational services are provided to gifted students. Convenience sampling, one of the non-probability sampling methods, was used to determine the participants of the study. Of the total sample 172 were boys and 143 were girls. The ages of the students range from 48 months to 155 months. The average age of the students in months was 113.48 (sd=24.491). Verbal intelligence, verbal memory, verbal reasoning and vocabulary knowledge scores of the participants were determined with the ASIS. It is the first intelligence scale which was developed in Turkey. It is administered individually to children aged 4-12. It is composed of seven subtests and provides verbal and nonverbal intelligence scores besides a general factor score. Verbal intelligence score is obtained from Verbal Analogies (VAN), Verbal Short-Term Memory (VSM) and Words and Words and Meanings (WOM) subtests. VAN subtest is an indicator of crystallized intelligence and measures problem solving abilities. VSM subtest measures visual span memory. WOM subtest is a measure of crystallized intelligence, semantic knowledge, language development, vocabulary, word fluency and comprehension. In several studies the validity and reliability of the ASIS were explored (e.g., Cırık, Sak, & Öpengin, 2020; Sak et al. 2016; Tamul, Bal-Sezerel, Sak, & Karabacak, 2020). The data of the study were collected in the center of ÜYEP in approximately two years. The applications were made in the test rooms of the center by four practitioners. Each of the practitioners has received training in the administration of intelligence tests. Within the scope of the study, primarily descriptive findings were examined. Afterwards, the relationship between verbal memory, verbal reasoning and vocabulary knowledge was examined, and standard multiple linear regression analysis was performed to reveal the variable that most predicted verbal intelligence among these skills. The independent variables (VAN, VSM and WOM) that predicted the dependent variable (verbal intelligence) the most were evaluated in the context of their contribution to the dependent variable. In this way, it was revealed how much of the variance of each of the independent variables on the dependent variable explained.

### Findings, Discussion and Conclusion

First of all, in the study descriptive findings of cognitive skills related to verbal intelligence scores were examined. Verbal intelligence scores range from 63 to 240, with a mean of 155.57 (sd=31.48). The verbal memory ( $\bar{x}$ = 50.99, sd =11.79) and vocabulary knowledge ( $\bar{x}$ = 50.44, sd =11.32) of the participants are close to each other, but lower than their verbal analogical reasoning scores ( $\bar{x}$  = 54.11, sd =13.46). Secondly, the relationship between verbal analogical reasoning, verbal memory and vocabulary knowledge was examined. Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between the scores of the participants in the VAN, VSM and WOM subtests. The findings

show that there was a positive and moderate relationship between verbal analogical reasoning and verbal memory ( $r = .571, p < .01$ ), there was a positive and high relationship between verbal analogical reasoning and vocabulary knowledge ( $r = .760, p < .01$ ), and there was a positive and small relationship between verbal memory and vocabulary knowledge ( $r = .523, p < .01$ ). These findings showed that although the short-term verbal memory skills of the individual are not good, they may have a rich vocabulary and problem-solving skills. Finally in order to examine how well verbal memory, verbal reasoning and vocabulary knowledge best predicted verbal intelligence a multiple regression analysis was conducted. Verbal analogical reasoning (VAN), verbal memory (VSM) and vocabulary knowledge (WOM) scores together explained approximately 99% of the total variances of the verbal intelligence score. Considering the t-test results regarding the significance of the regression coefficients, the predictive variables of VAN, VSM and WOM were significant ( $p < 0.001$ ). Considering the standardized regression coefficients, the relative order of importance on the verbal intelligence score was VAN ( $\beta = .420$ ), WOM ( $\beta = .346$ ) and VSM ( $\beta = .337$ ). As result of the regression analysis, VAN subtest is the most predictive variable for verbal intelligence considering the subtests of VAN, VSM and WOM. In another words, verbal analogical reasoning makes the strongest unique contribution to explaining verbal intelligence. In conclusion abstract thinking and problem-solving abilities, which constitute verbal analogical reasoning, were found to be the most important predictors of verbal intelligence that contribute to general intelligence. Therefore, the development of these two skills should be prioritized in the planning of educational activities in order to develop children's verbal intelligence.

## GİRİŞ

“Zekâ nedir?” sorusu sorulduğunda zihinlerde canlanan görüntü kişinin yaşadığı deneyimlerden hareketle zekâyâ atfettiği özellikler bütünü ve bu özelliklere verdiği rakamsal değerler ile ilgilidir. İnsanlığın kavramları niceliksel olarak ifade etme arzusu gelişen her disiplinde kendini göstermektedir. Örneğin matematik, fizik, biyoloji gibi fen bilimlerine ait disiplinlerde kavramsallaştırma sayılar temeline dayanırken siyaset bilimi, psikoloji, sosyoloji gibi sosyal bilimlere ait disiplinlerde bile sayılar olmazsa olmaz birimlerdir. Dolayısıyla zekânın ne olduğu sorusuna verilecek yanıtlar genellikle sayısal normlarla ifade edilmektedir.

Zekânın ne olduğuyla ilintili olarak zekânın nasıl ölçüleceği sorusunun cevabı, kavramın anlaşılmasına yönelik ipuçları sağlamaktadır. Zekâ ile ilgili alanyazına bakıldığında ise zekânın ölçülmesine yönelik zekâ testlerinin psikometrik olarak yapılandırılmasının Spearman'a dayandığı görülmektedir. Spearman'a göre zekâ iki temel faktörden oluşmakta ve bu faktörler g “genel yetenek” ve s “özel yetenek” olarak adlandırılmaktadır. Genel zihinsel yetenekler bireyler arasında farklılık göstermektedir. Dolayısıyla zekâyı ölçmek demek genel yeteneği ölçmek demektir (Silverman, 2009). Thorndike, Spearman'ın g faktörünü reddederek zekânın birbirinden bağımsız faktörlerden meydana geldiğini ileri sürmüştür. Thorndike'in Çok Faktör Kuramı'na göre zekâ üç gruba ayrılmaktadır. Kurama göre soyut zekâ, sayı ve sembollerini anlayabilme becerisinin; sosyal zekâ, empati kurabilme ve insanları anlayabilme becerisinin ve mekanik zekâ ise araç ve gereçleri kullanabilme ve bunları anlama becerisinin göstergeleridir. Thorndike'e göre zekâ, zekâ testleri ile ölçülebilir (Elder, 1991).

Faktör analizi tekniklerinin gelişmesi ile zekâyâ ilişkin çoklu faktörler üzerindeki çalışmalar ivme kazanmıştır. Thurstone faktör analizini kullanarak zekâyâ ilişkin grup faktörleri bulmuştur. Sözel anlama, kelime akıcılığı, sayısal yetenek, uzamsal yetenek, hafıza, algısal hız, tümdengelim ve tümevarımsal akıl yürütme olarak sıralanan bu yedi faktör Thurstone'un Temel Zihinsel Yetenek Testleri için temel oluşturmuştur (Elder, 1991). Thurstone'un 1930'larda yapılandırmış olduğu bu faktör analitik çalışma Raymond Cattell'in 1940'larda oluşturduğu Gf-Gc (Akıcı Zekâ-Kristalize Zekâ) Modeli'ne temel oluşturmuştur (Alfonso, Flanagan ve Radwan, 2005). Modelde Cattell, insanın bilişsel yeteneklerini akıcı zekâ ve kristalize zekâ olmak üzere ikiye ayırır. Akıcı zekâ, biyolojik ve nörolojik faktörlerin çevreyle etkileşim gibi tesadüfi öğrenme yoluyla ortaya çıkan tümevarımsal ve tümdengelimsel muhakeme yeteneğidir. Kristalize zekâ ise geniş boyutta kültürlenmenin etkileriyle kazanıldığı düşünülen bilgi yetenekleridir. 1965'te John Horn Gf-Gc Modeli'ni genişleterek modele dört bilişsel yetenek daha eklemiştir. Bunlar görsel algı ya da işlem (Gv), kısa süreli hafıza (Gsm), uzun süreli hafıza (Glr) ve işlem hızıdır (Gs). Sonrasında Horn modele işitme işlemi (Ga), karar hızı (Gt), nicel yetenek (Gq) ve okuma-yazma yeteneği (Grw) de eklemiş ve modeli 10 bileşenli “Cattell-Horn Gf-Gc Modeli”ne dönüştürmüştür (Kaufman, Lichtenberger, Fletcher-Janzen, ve Kaufman, 2005).

Carroll ise 1993'te Carroll'un Üç Tabakalı Teorisi adı altında Spearman'ın g faktörünü açıklayan 3 katmanlı bir zekâ modeli ortaya atmıştır. Modelin üçüncü tabakası zekâyı oluşturan en genel yeteneği (g: genel zekâ) temsil eder. Modelin ikinci tabakası zekânın geniş yeteneklerini (akıcı zekâ, kristalize zekâ, genel hafıza ve öğrenme, geniş görsel algı, geniş anımsama yeteneği, geniş bilişsel hız, işlem hızı), üçüncü tabakası ise zekânın dar yeteneklerini temsil eder (Carroll, 2005).

2000'li yıllara gelindiğinde ise McGrew (2009) Cattell-Horn Gf-Gc Modeli ve Carroll'un Üç Tabakalı Modeli'ni birleştirip bütünleşik bir model ortaya atarak CHC Modeli'ni oluşturmuştur. Model, 3 tabakadan oluşmaktadır. CHC Modeli'nde en üstte yer alan üçüncü katmanda genel zekâ, ikinci katmanda kapsamlı yetenekler, birinci katmanda ise daha dar/spesifik yetenekler yer almaktadır (Schneider ve McGrew, 2012). Modelin ikinci tabakası 10 geniş yetenektir (akıcı zekâ, nicel bilgi, kristalize zekâ, okuma yazma, kısa süreli hafıza, görsel işlem, işitme işlemi, uzun süreli hafıza, işlem hızı ve karar hızı), birinci tabakası ise 70'ten fazla dar yetenektir (genel dizesel mantık, matematik bilgisi, dil gelişimi, okuma, kodlama, bellek boyutu, görselleştirme, fonetik kodlama, çağrışımsal bellek, algısal hız, basit tepki süresi vb.) oluşmaktadır (Alfonso vd., 2005).

Psikometrik zekâ ölçeklerinin dayandırıldığı bu kuramlar incelendiğinde ise çoğunlukla genel zekânın varlığının kabul edildiği görülmektedir. Örneğin dünya genelinde yaygın bir şekilde kullanılan Stanford-Binet Zekâ Ölçeği V (Roid ve Pomplun, 2012), Weschler Zekâ Ölçeği V (Flanagan ve Alfonso, 2017) Reynolds Zekâ Değerlendirme Ölçeği (Reynolds, Kamphaus ve Raines, 2012), Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Naglieri ve Otero, 2012) gibi ölçeklerden elde edilen puanlar bireyin genel zihinsel kapasitesini ölçmektedir. Bu ölçeklerdeki genel zekâ puanı ise ikinci katmanda yer alan sözel zekâ ve görsel zekâ bileşenlerinden elde edilmektedir.

Görsel zekâ CHC modelinde akıcı zekâ olarak yer almaktadır. Akıcı zekâ; ilişkileri fark etme ve anlama, sınıflama, çıkarım yapma, hipotez kurma, genelleme, sentezleme gibi becerileri kapsayan çok boyutlu bir zekâ türüdür. Geçmişte edinilen bilgi veya deneyimlerden bağımsız olarak muhakeme yapmayı gerektiren durumlarda kullanılır. Modele göre sözel zekâ ise kristalize zekâyı açıklamaktadır (Schneider ve McGrew, 2012). Modelde kristalize zekâ ise sözel anlama, genel bilgi, dil gelişimi, sözcük bilgisi, semantik bilgi ve disipline özgü bilgi gibi yaşamsal döngüde kazanılan ve gelişen becerileri kapsamaktadır (Sak vd., 2016). Bu doğrultuda sözel zekâ bir bireyin yararlı bilgileri ne derecede öğrendiği ve öğrendiği becerileri günlük yaşamına ne derecede yansıttığı ile ilişkilidir. Yararlı bilgi bireyin kültürü tarafından verilen değere göre belirlenmektedir. Dolayısıyla sözel zekâ kültürden bağımsız olarak düşünülemez. Sözel zekâyı açıklayan dar yetenekler olarak da genel kelime bilgisi, dil gelişimi, dinleme yeteneği, iletişim becerisi, dilbilgisi duyarlılığı gibi yetenekler olarak sıralanabilir. Diğer bilişsel yeteneklerle karşılaştırıldığında, sözel zekâ deneyim, eğitim ve kültürel fırsatlar gibi faktörlerden nispeten daha kolay etkilenir, ancak aynı zamanda akıcı zekâ kadar kalıtsaldır (Schneider ve McGrew, 2012). Sözel zekâ CHC modeli dışındaki bilişsel kuramlarda farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Örneğin Gardner'ın çoklu zekâ kuramında sözel zekâ dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkin kullanabilme, yeni diller öğrenebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilgiyi hatırlama, bireyin kendi amaçlarına ulaşabilmek için diğer insanları ikna etme becerilerini kapsamaktadır. Genel olarak şairler, yazarlar ve avukatlar sıklıkla sözel zekâyı oluşturan becerileri kullanırlar (Gardner, 1999).

Zekâ ölçeklerinde sözel zekâyı ölçmek amacıyla çeşitli beceri kümelerinden oluşan alt testler yer almaktadır. Dünya genelinde sıklıkla kullanılan zekâ testleri arasında yer alan WISC-III, WAIS-R ve WPPSI-R ölçekleri kelime bilgisi, genel bilgi, kavramlar arası benzerlikler ve muhakeme becerilerini ölçen alt testlerden elde edilen puanlarla sözel zekâyı ölçmektedir (Alfonso vd., 2005). WISC-V'te ise genel zekâ, genel yetenek indeksi ve sözel olmayan indeks puanlarının toplamından elde edilmektedir. Genel yetenek indeksi sözel alt testlerde yer alan becerilerin toplam puanlarından elde edilmektedir (Flanagan ve Alfonso, 2017). Bir diğer deyişle WISC-V'te sözel zekâ puanı genel yetenek indeksi olarak düşünülebilir. Testte sözel zekâyı oluşturan beceriler arasında sözel kavrama, işleyen bellek, işlem hızı, nicel muhakeme becerileri yer almaktadır. Sıklıkla kullanılan ölçekler arasında yer alan SB-IV'te ise sözel zekâ, kristalize yetenekler faktörü adıyla ölçekğin teorik çerçevesinde yer almaktadır. Sözel zekâyı oluşturan beceriler kümesi ise sözel muhakeme ve nicel muhakeme becerilerinden elde edilmektedir. Sözel muhakeme becerisi kelime bilgisi, kavrama, sözel benzerlikler ve absürt olanı ayırt edebilme beceri kümelerinden, nicel mantık ise nicel işlemler, sayısal örüntüyü bulma ve denklem oluşturma beceri kümelerinden elde edilmektedir (Youngstorm, Glutting ve Watkins, 2003).

ASİS çağdaş zekâ kuramlarına dayalı olarak Türkiye’de geliştirilen ilk yerli zekâ ölçөгüdür. ASİS’te sözel zekâ sözel analogik muhakeme, problem çözme, kısa süreli bellek, sözcük bilgisi, sözel anlama becerilerinin birleştirilmesiyle elde edilmektedir. ASİS’te sözel analogik muhakeme becerisi soyut muhakeme ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır. Soyut muhakeme ve problem çözme becerileri çözümünün hemen görünür olmadığı ve birden fazla çözüm yolu olan problemleri çözmeye kullanılan süreç olarak tanımlanmaktadır (Mayer, 1992; Walters ve Gardner, 1986). Bu iki beceri de yaşamdan elde edilen deneyime ve bilgiye dolayısıyla kültürel sembollere bağlıdır (Horn ve Blankson, 2012). Raven Matrisi, WISC-V, SB-V gibi pek çok zekâ testinde soyut muhakeme ve problem çözme becerileri ölçülmektedir. Ayrıca sözel zekâ ve kristalize zekâ için oldukça önemli olan bu iki beceri eğitim başarısı ile ilişkilidir (Neisser vd., 1996; Rohde ve Thompson, 2007). Diğer taraftan ASİS’te sözel zekânın ölçülmesi amacıyla kelime bilgisi, sözcük dağarcığı, sözel anlama becerilerinden yararlanılmaktadır. Dil gelişimi ile ilgili olan bu beceriler de soyut muhakeme ve problem çözme becerileri gibi yaşamla öğrenilen ve gelişen becerilerdir. Dil gelişimi ile bilişsel gelişim arasında özellikle erken çocukluk döneminde oldukça güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Corrigan, 1979). Hatta erken yaşlarda ileri düzeyde dil gelişimine sahip olmak üstün yetenek için bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla dil gelişimi kristalize zekâ ve sözel zekânın önemli bir alt faktörü olarak kabul edilmektedir. WISC-V, SB-V gibi zekâ testlerinde bireylerin dil becerileri değerlendirilmektedir. WISC-V ve SB-V ile karşılaştırıldığında, ASİS’te sözel zekâ puanının elde edildiği beceriler kümesi diğer iki testle benzerlik göstermektedir. Bu iki testten farklı olarak ASİS’te sözel yeteneğin bir kaynağı olarak kısa süreli bellek beceri ölçümü de sözel zekâ bileşenleri arasında yer almaktadır. Bellek becerisinin işe koşulmasının nedeni sözel muhakeme, algı ve kavrama becerilerine bellek performansının da eklenerek bireyin sözel alandaki tam kapasitesini belirleyebilmektir (Sak vd., 2016). Kısa süreli bellek ile anlama, akıl yürütme, dil becerileri gibi üst düzey beceriler arasında işleyen belleğe göre daha düşük bir ilişki bulunmaktadır (Conway, Kane ve Engle, 2005; Daneman ve Merikle, 1996). Ancak kısa süreli bellek kısa bir zaman öncesinde edinilen bilgileri depolamayı sağlar (Baddeley, Eysenck ve Anderson, 2015). Kısa süreli bellek bireyin yaşamında oldukça önemlidir. Çünkü öğrenme ve deneyim kazanma sürecinde yardımcı bir role sahiptir.

Alanyazında sözel zekâ, sözel analogik muhakeme, problem çözme, sözcük bilgisi, sözel anlama becerilerinin birbirleri ile olan ilişkisi ya da genel zekâ gibi farklı değişkenlerle olan ilişkileri araştırıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin McLaurin, Jenkins, Farrar ve Rumore (1973) 131 lise öğrencisine WAIS, Otis, Beta, Matrisler, D 48, ve Minnesota zekâ ölçeklerini uygulamışlar, sözel zekâ ile görsel zekâ arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve .81 düzeyinde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Woolley, Huang ve Rabinowitz (2019) 120 öğrenci ile bilgi ve strateji kullanma becerisinin sözel analogik problem çözme becerisi üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve kelime bilgisi becerisinin problem çözmeye önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kimi araştırmacılar ise kısa süreli bellek ya da işleyen bellek ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır (Gupta, 2003; Martin ve Gupta, 2004; Yi ve Luo, 2013). Diğer taraftan alanyazında sözel zekâyı oluşturan becerilerin sözel zekâyı ne derecede yordadığı araştırılmamıştır. Bu anlamda bu çalışma sözel becerilerin sözel zekâ üzerindeki önemini ortaya koyması açısından alana katkı sağlayacaktır.

Dünya genelinde pek çok farklı amaçla bireylere zekâ ölçekleri uygulanmaktadır. Bu amaçlar arasında ön plana çıkan ise tanılama sonrasında bireye eğitimsel bir müdahale programı uygulayabilmektir. Buradan hareketle, bireyin bilişsel olarak sürekli değişime açık olduğu göz önünde bulundurulduğunda tanılamamanın eğitimsel müdahalelere kaynaklık ve rehberlik ettiği düşünülebilir. Özellikle CHC modelinde akıcı zekâ ve kristalize zekâ belli yönleriyle birbirlerinden ayrıldığında eğitimsel müdahalelerin kristalize zekâyı sağladığı katkı akıcı zekâyı sağladığından oldukça fazladır (Rindermann vd., 2010). Sözel zekânın eğitim müdahaleleriyle şekillendirilebilmesi hangi alanda ne tür müdahaleler yapılabileceğine yönelik ipuçları sağlayabilir. Dolayısıyla bu araştırmada sözel zekâyı katkı sağlayan becerilerden ön plana çıkan becerinin hangisi olduğunu belirlemek, yapılacak eğitsel müdahalelerde hangi alana ağırlık verilebileceğini de dolaylı olarak söyleyecektir. Bu amaçla araştırmada; “Sözel bellek, sözel muhakeme ve kelime bilgisi değişkenleri sözel zekâyı ne kadar iyi yordamaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sözel zekâyı sözel beceri ya da beceriler kümesinin ne kadar iyi yordadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin birlikte gösterdikleri değişimin varlığı ya da birlikte ne derece değişim gösterdikleri araştırılmaktadır (Karasar, 2011). Bu modelde belirlenen değişkenlerin bir olguyu ne düzeyde yordadığına ilişkin sorulara da cevap aranmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016).

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını ÜYEP Merkezi'nde zekâ testi uygulanan 315 öğrenci oluşturmaktadır. ÜYEP, 2007 yılında Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle üstün yetenekli öğrencilere yönelik bir eğitim programı olarak kurulmuş, 2014 yılında uygulama ve araştırma merkezine dönüştürülmüştür. Merkez bünyesinde uzman bir ekiple zekâ testleri yapılarak öğrenciler tanılanmakta, bilimsel araştırmalar yapılmakta ve üstün yetenekli öğrencilere eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örneklemeden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, nispeten kısa bir süre içerisinde kolay ve ekonomik bir şekilde katılımcılara ulaşır (Ekiz, 2013). ÜYEP Merkezi'nde zekâ testi uygulanan öğrenciler uygun örnekleme yöntemi ile çalışmanın katılımcıları olarak yer almışlardır. Katılımcıların sınıf ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır. Öğrencilerin yaşları 48 ay ile 155 ay arasında değişmektedir. Öğrencilerin ay olarak yaşlarının ortalaması 113.48 (SS=24.491) olarak bulunmuştur.

Tablo 1.

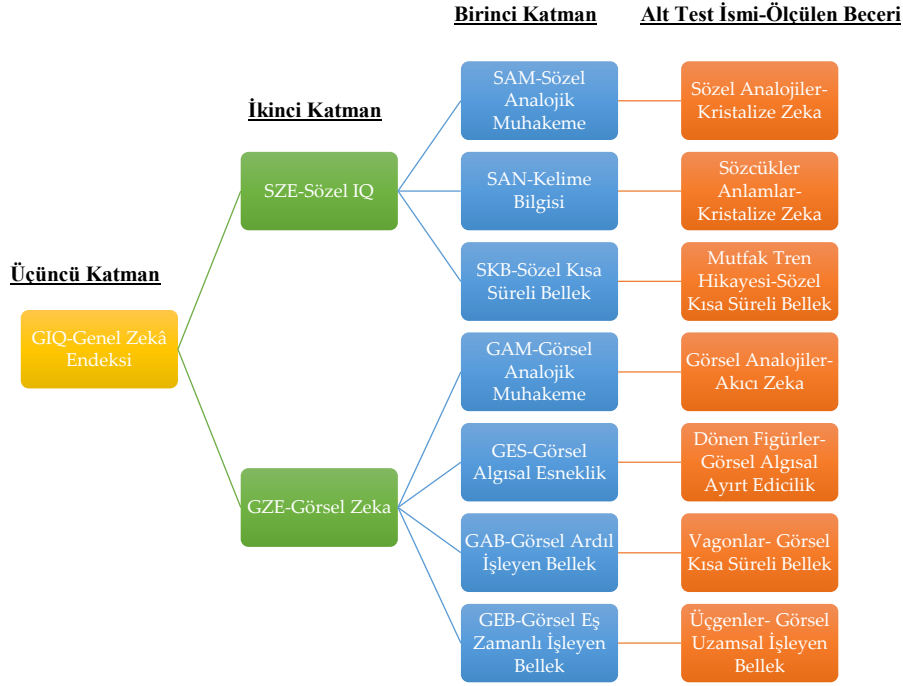
*Katılımcıların sınıf ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin bilgiler*

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
0 (Okul öncesi)	36	9	45
1	10	12	22
2	5	2	7
3	0	2	2
4	39	38	77
5	75	77	152
6	5	2	7
7	2	1	3
Toplam	172	143	315

### Veri Toplama Aracı: Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS)

Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak ASİS kullanılmıştır. ASİS 4-12 yaş aralığındaki çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. CHC zekâ modeli (Schneider ve McGrew, 2012), Luria'nın nöropsikolojik modeli (Das, Kirby ve Jarman, 1979) ve Baddeley'in bellek modeli (Baddeley, 2012) ASİS'in kuramsal alt yapısını oluşturmaktadır. Yedi alt testten oluşan ASİS'in yapısında iki farklı model bulunmaktadır. Her iki modelde CHC kuramındaki gibi üç katmanlı bir yapı söz konusudur. İlk modelin birinci katmanında yedi alt ölçeğe ilişkin dar kapsamlı beceriler, ikinci katmanında Sözel Potansiyel Endeksi (SPE), Görsel Potansiyel Endeksi (GPE) ve Bellek Kapasite Endeksi (BKE) olmak üzere üç faktör, üçüncü katmanında ise genel zekâ (g) yer almaktadır. İlk modelden farklı olarak ikinci modelin ikinci katmanında Sözel Zekâ Endeksi (Sözel IQ-SZE) ve Görsel Zekâ Endeksi (Görsel IQ-GZE) olmak üzere iki faktör yer almaktadır. (Sak vd., 2016). Çalışma kapsamında sözel zekâyı sözel bellek, sözel muhakeme ve kelime bilgisi değişkenlerinin ne kadar iyi yordadığı araştırıldığı için ikinci model dikkate alınmıştır. İkinci modelin yapısına Şekil 1'de yer verilmiştir.





Şekil 1. ASİS'in faktör yapısı

Modele göre Genel Zekâ Endeksi (GIQ), SZE ve GZE'den oluşmaktadır. SZE ve GZE'nin oluşturulmasında da zekâ ölçeğinde yer alan testlerin tamamı kullanılmaktadır. SZE puanları Sözel Analogik Muhakeme (SAM), Sözcükler-Anlamlar (SAN) ve Sözel Kısa Süreli Bellek (SKB) alt testlerinden; GZE puanları ise Görsel Analogiler (GAM), Görsel Algısal Esneklik (GES), Görsel Ardıl İşleyen Bellek (GAB) ve Görsel Eş Zamanlı İşleyen Bellek (GEB) alt testlerinden elde edilmektedir. Çalışma kapsamında sözel zekâ endeksini SAM, SAN ve SKB alt testleri arasından en çok yordayan alt testin bulunması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda sözel alt testlerde ölçülen beceriler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. GZE puanını oluşturan alt testler ise kısaca özetlenmiştir.

**Sözel Analogik Muhakeme (SAM).** Sözel Analogik Muhakeme alt testinde sözel analogi problemleri yer almaktadır. Analoginin sözlük anlamı benzeşimdir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Analogi aynı ilişkinin farklı nesnelere arasında da görüldüğü bir tür benzerlik olarak tanımlanabilir (Gentner, 2017). Semantik ilişkileri kapsayan analogilerde yapı "A ile B ise C ile nedir?" şeklindedir (Sak vd., 2016). Bu bağlamda analogi kurma süreci bir tür problem çözme süreci olarak kabul edilebilir. Sözel analogi problemlerini çözmeye kültürel özellikler önemli bir rol oynamaktadır (Horn ve Blankson, 2012). ASİS'in sözel analogi problemlerinde "benzerlik, zıtlık, evre-süreç, sınıflama, gruplama, alan-konum, bütün parça, parça-bütün ve bütün-bileşen" gibi özellikler yer almaktadır (Sak vd., 2016, s.8). SAM alt testi ile soyut muhakeme ve problem çözme becerileri ölçülmektedir. Bu beceri CHC kuramına göre kristalize zekânın bir alt faktörüdür.

**Sözcükler-Anlamlar (SAN).** Sözcükler-Anlamlar alt testinde sözcüklerin anlam bilgisini ölçen maddelere yer verilmiştir. Sözcükler Anlamlar alt testi ile kristalize zekâyâ ilişkin dil becerileri ölçülmektedir. Bu alt test dil gelişimi, sözel anlama, sözcük akıcılığı ve kelime bilgisini ölçmektedir (Sak, Bal-Sezerel, Dulger, Sozel ve Ayas, 2019). Bu becerilerin her birinin zihinsel becerilerle ve aynı zamanda birbirleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Dil gelişimi ve kelime bilgisi zihinsel beceriler ile yakın ilişkili olarak kabul edilmektedir (Deak, 2014). İleri düzeyde sözcük bilen çocukların okumaya ve yazmaya olan isteği fazladır. Bu şekilde elde edilen bilgi yoluyla öğrencilerin zihinsel gelişimi akranlarına kıyasla hızlı gelişmektedir. Bu sayede dil gelişimi, sözcük dağarcığı, okumanın niteliği ve bilişsel gelişim arasında çift yönlü bir nedensellik oluşmaktadır. Sonuç olarak çift taraflı etki yoluyla birinin gelişimi diğerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

**Sözel Kısa Süreli Bellek (SKB).** Sözel Kısa Süreli Bellek-Mutfak Tren Hikayesi alt testinde sözel kısa süreli belleği ölçülmeye yönelik maddelere yer verilmiştir. Bu alt testte öğrencilere kısa süreli bir hikâyeye okunur ve ardından hikâyeye ile ilgili bilgileri hatırlamaya yönelik sorular sorulur. SKB alt

testinin kuramsal yapısını Baddeley'in bellek modeli (Baddeley, 2012) ile Luria'nın modelindeki (Luria, 1970) bileşenler oluşturmaktadır. İlk modeldeki fonolojik kısa süreli bellek, ikinci modeldeki dikkat bileşenleri sentezlenmiştir (Sak vd., 2016).

**Görsel Zekâ Endeksi (GZE) puanını oluşturan alt testler.** ASİS'te GZE puanları dört alt testten elde edilmektedir. Görsel Analogiler (GAM) alt testinde analogiler kullanılarak soyut düşünme ve muhakeme becerileri ölçülmektedir. Dönen Figürler (GES) alt testi ile "görsel algısal işleme, algısal ayırt edicilik, görselleştirme, görsel esneklik, zihinsel esneklik, uzamsal ilişkiler ve görsel manipülasyon becerileri" ölçülmektedir (Sak vd., 2016, s.10). Vagonlar (GAB) alt testi ile görsel ardıl işleme ve kısa süreli bellek ölçülmektedir. Üçgenler (GEB) alt testi ile görsel-uzamsal eş zamanlı işleme ve görsel-uzamsal işleyen bellek becerileri ölçülmektedir.

**ASİS'in güvenirliliği ve geçerliği.** ASİS'in pilot uygulaması 4-12 yaş aralığındaki 1202 çocuk, standardizasyon çalışması ise Türkiye geneline yansıtan 4641 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. ASİS'in yapı geçerliliğini test etmek amacıyla pilot uygulamalardan elde edilen verilerle AFA uygulanmış, norm verileri kullanılarak da faktör yapısının doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda güçlü bir genel zekâ faktörü altında toplanmış iki faktörlü ve üç faktörlü modeller doğrulanmış, alt testlerin her birinin ve toplam testin iç tutarlılık katsayılarının .80'nin üzerinde olduğu bulunmuştur (Sak vd., 2016). Araştırmacılar tek faktörlü yapının toplam varyansın %41,68'ini, iki faktörlü yapının %54,78'ini, üç faktörlü yapının ise toplam varyansın %65,51'ini açıkladığını rapor etmişlerdir. CHC modeline dayalı hiyerarşik zekâ modeli benimsenerek geliştirilen ASİS'in yapı standardizasyon çalışmasında Doğrulamalı Faktör Analizleri (DFA) kullanılarak test edilmiştir. Araştırmacılar analizde her bir alt teste ait sürekli verilerden oluşan toplam puanı kullanmıştır. Kovaryans matrisi kullanılarak LISREL 8.1 programı ile yapılan analizlerde hata oluştuğu için araştırmacılar analizlere RStudio programı ile devam etmişlerdir. Standardizasyon çalışmasında örneklemin büyük olması nedeniyle (n=4641) model karşılaştırma işlemlerinde örnekleme duyarlı olan  $\chi^2$  istatistiği yorumlanmamıştır. Araştırmacılar model karşılaştırmada mutlak uyum endekslerinden RMSEA ve SRMR ile bağıl (relative) uyum endekslerinden CFI ve NNFI (TLI) değerlerini yorumlamıştır. DFA bulgularına göre Model 1 ve Model 2'nin doğrulandığı rapor edilmiştir. Standardizasyon çalışması sonucunda doğrulanan modellere ilişkin elde edilen uyum endeksleri Tablo 2'de verilmiştir. Çalışma bulgularına göre her iki model için de CFI, NNFI ve SRMR endeksleri mükemmel uyuma, RMSEA endeksi ise iyi uyuma sahiptir (Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 2.

*ASİS DFA uyum endeksleri*

Uyum İndeksleri	Model 1	Model 2
$\chi^2$ (sd)	194.445(11)	259.481(12)
CFI	0.993	0.990
NNFI	0.986	0.982
RMSEA	0.060	0.067
RMSEA (%90 güven aralığı)	0.053-0.067	0.060-0.074
RMSEA (p<0,05)	0.012	0.000
SRMR	0.014	0.017

Not: CFI= Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index); NNFI= Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Nonnormed Fit Index); RMSEA= Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation); SRMR= Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square residuals) (Sak vd., 2016).

ASİS'in özel eğitim grupları arasındaki ayırt ediciliğinin test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda zihinsel gelişim yetersizliği (N=48), otizm spektrum bozukluğu (N=32), özel öğrenme güçlüğü (N=21), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (N=102) ve özel yetenekli (N=98) olan çocuklara uygulanmış ve çocukların ASİS puanlarıyla aldıkları tanılarının uyumlu olduğu görülmüştür (Cırık vd., 2020; Sak, vd., 2019). ASİS'in ölçüt geçerliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir başka çalışmada 312 öğrencinin ASİS, RIAS, UNIT ve akademik başarı puanları karşılaştırılmış ve korelasyon değerlerinin ( $r>.50$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönde yüksek ve anlamlı olduğu bulunmuştur (Dülger, 2018). ASİS'in sosyal geçerliğini araştıran diğer bir çalışmada testi uygulayan psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerinin (N=37) görüşü alınmış ve testin sosyal geçerliğinin yüksek olduğu bulunmuştur (Tamul vd., 2020). ASİS'in iç tutarlılık katsayılarının yanı sıra test-tekrar test güvenirliliği

ve puanlayıcılar arası güvenilirlik değerleri test edilmiştir. Bu doğrultuda 55 çocuğa üç hafta ara ile ASİS testi uygulanmış ve ilk test ve son test puanları arasındaki korelasyon değerlerinin .66 ve üzerinde olduğu bulunmuştur. 228 çocuğun test sonuçları tekrar puanlanmış ve puanlayıcılar arası güvenilirliğin oldukça yüksek olduğu (>.96) görülmüştür (Tamul, 2017). Sözü geçen araştırmalar ASİS'in güvenilir ve geçerli bir zekâ ölçüm aracı olduğunu ortaya koymuştur.

**ASİS'in puanlaması.** ASİS'te yer alan tüm alt testler için puanlama yöntemi aynıdır. Her bir alt testte yer alan sorulara verilen yanıtlar kayıt formuna işlenir. Katılımcının doğru yanıtları kayıt formuna 1 olarak kodlanır. Yanlış yanıtları ise form üzerinde işaretlenir ve 0 olarak kodlanır. Bitirme kuralı gerçekleşince test sonlandırılır. Temel düzeyden önceki, katılımcıya sorulmamış maddeler doğru yanıtlanmış kabul edilir. Üzerine, bitirme kuralına kadar verilen doğru yanıtlar da eklenerek alt testteki toplam puan hesaplanır ve kayıt formunda bulunan toplam ham puan kısmına yazılır. Farklı alt testlerin farklı puan aralıkları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen alt testlerin puan aralıkları şu şekildedir: Sözel Analojik Muhakeme (SAM) en az 0 puan en çok 58 puan, Sözcükler-Anlamlar (SAN) en az 0 puan en çok 20 puan, Sözel Kısa Süreli Bellek (SKB) en az 0 puan en çok 70 puandır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmaya katılan 315 öğrencinin verileri 2017-2019 yılları arasında ÜYEP Merkez'de zekâ testi uygulamasına geldiklerinde toplanmıştır. Uygulamalar merkeze ait test odalarında dört uygulayıcı tarafından yapılmıştır. Uygulayıcıların her biri zekâ testlerinin uygulanmasına yönelik eğitim almışlardır ve zekâ testi uygulamasında deneyimlidirler. Bireysel olarak uygulanan ASİS'in yedi alt testinin tamamının uygulama süresi çocuğun zihinsel düzeyine ve uygulayıcı tecrübesine göre 20 ile 45 dakika arasında değişmektedir. Test ortamının hazırlanması, çocuk ile tanışma ve testin uygulanmasını kapsayan süreç yaklaşık 60 dakika sürmektedir. Çalışma verileri yaklaşık iki yılda toplanmıştır.

Çalışma kapsamında öncelikli olarak katılımcıların sözel bellek, sözel muhakeme, kelime bilgisi ve sözel zekâ puanlarına ilişkin betimsel bulgular incelenmiştir. Sonrasında sözel bellek, sözel analojik muhakeme ve kelime bilgisi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu becerilerden sözel zekâyı en çok yordayan değişkeni ortaya koymak amacıyla standart çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişkeni (sözel zekâ) en çok yordayan bağımsız değişkenler (SAM, SKB ve SAN) bağımlı değişkene yapmış oldukları katkı bağlamında değerlendirilmiştir. Bu sayede bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken üzerindeki varyansının ne kadarını açıkladığı ortaya koyulmuştur.

## BULGULAR

### Betimsel Bulgular

Katılımcıların betimsel bulguları sözel zekâyı oluşturan alt testler bağlamında incelenmiştir. Sözel zekânın elde edildiği alt testler sözel analojik muhakeme (SAM alt test puanı), sözel bellek (SKB alt test puanı) ve kelime bilgisi (SAN alt test puanı) dir. Betimsel değerler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.  
*Betimsel değerler*

N = 315	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	SS
Sözel Zekâ	63	240	155.57	31.475
Sözel Analojik Muhakeme	4	91	54.11	13.458
Sözel Bellek	19	84	50.95	11.790
Kelime Bilgisi	9	84	50.44	11.322

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların sözel zekâyı ilişkin puanları 63 ile 240 arasında değişmektedir ve ortalamaları 155.57'dir (SS= 31,475). Katılımcıların sözel bellek ile kelime bilgisi becerilerine ilişkin puan ortalamaları birbirine yakındır ancak sözel analojik muhakeme puanlarından düşüktür.

## Sözel Bilişsel Beceriler Arasındaki İlişki

Çalışmada sözel analogik muhakeme, sözel bellek ve kelime bilgisi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların SAM, SKB ve SAN alt testlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucu Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

### *Sözel bilişsel beceriler arasındaki ilişki*

N = 315	SAM	SKB	SAN
Sözel Analogik Muhakeme (SAM)	-	.571**	.760**
Sözel Bellek (SKB)		-	.523**
Kelime Bilgisi (SAN)			-

\*\*p<.01

Tablo 4 incelendiğinde sözel analogik muhakeme ile sözel bellek ( $r = .571, p < .01$ ), sözel analogik muhakeme ile kelime bilgisi ( $r = .760, p < .01$ ) ve sözel bellek ile kelime bilgisi ( $r = .523, p < .01$ ) arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayılarının kareleri göz önünde bulundurulduğunda sözel analogik muhakeme ile sözel bellek arasında orta ( $r^2 = .33$ ), sözel analogik muhakeme ile kelime bilgisi arasında büyük ( $r^2 = .58$ ), sözel bellek ile kelime bilgisi arasında ise küçük ( $r^2 = .27$ ) bir ilişki olduğu söylenebilir (Huck, 2012).

## Sözel Zekâyı Yordayan Bilişsel Beceriler

Sözel zekâyı sözel bellek, sözel muhakeme ve kelime bilgisi değişkenlerinin ne kadar iyi yordadığını belirlemek için standart çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz gerçekleştirilmeden önce varsayımlar test edilmiştir. Analizin varsayımları uç değerler, örneklem büyüklüğü, çoklu doğrusal bağıntı ve tekliklik, normallik, doğrusallık, artık terimlerin bağımsız olması, hata dağılımlarının eşteş olması ve artık terimlerin bağıntılı olmamasıdır (Akbulut, 2010). Yapılan analizlerde 4 veri uç değer olarak belirlenmiş ve analiz dışı bırakılmıştır. Böylelikle örneklem büyüklüğü 315'ten 311'e düşmüştür. Pallant (2005) regresyon analizinin yapılabilmesi için her bir yordanan değişken için en az 40 katılımcının olması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda üç yordayan değişkenin olduğu regresyon analizinde ( $311 > 3 \times 40$ ) örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Çoklu doğrusal bağıntı ve tekliklik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını test etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda SAM ile SKB arasında .590, SAM ile SAN arasında .792, SKB ile SAM arasında .548 korelasyon katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. Ayrıca Tolerance değerlerinin .337 ile .634 arasında değiştiği, VIF değerlerinin ise 1.576 ile 2.966 arasında değiştiği bulunmuştur. Yordayan değişkenler arasındaki korelasyon katsayıların .90'nın altında olması, Tolerance değerlerinin .10'dan büyük olması ve VIF değerlerinin 10'dan küçük bulunması nedeniyle (Tabachnick ve Fidell, 2007) veri setinin çoklu doğrusal bağıntı ve tekliklik probleminin olmadığını göstermektedir. Normallik, doğrusallık, artık terimlerin bağımsız olması, hata dağılımlarının eşteş olması ve artık terimlerin bağıntılı olmaması varsayımlarının test edilmesi için histogram, regresyon doğrusu ve saçılım diyagramı incelenmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Ayrıca artık terimlerin bağıntılı olmaması varsayımı için ise Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Regresyon analizi sonucunda bu değer 1.041 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 1 ile 3 arasında olması gerekmektedir (Seçer, 2015). Buna göre artık terimlerin bağıntılı olmaması varsayımı da karşılanmıştır. Böylelikle veri setinin çoklu regresyon analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Katılımcıların sözel zekâyı sözel bellek, sözel analogik muhakeme ve kelime bilgisi değişkenlerinin ne kadar yordadığını ortaya koymak amacıyla yapılan standart çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Sözel zekânın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Model	Değişken	R	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>ch</sub>	F <sub>ch</sub>	Sd	B	SH	β	t	p<
1	Sabit	.999	.999	.999	.999	96078.13	3/307	.279	0.303		.922	.000
	Sözel Analogjik							1.009	0.008	.420	131.119	.000
	Muhakeme											
	Sözel Bellek							.992	0.006	.337	161.114	.000
	Kelime Bilgisi							.992	0.009	.346	111.966	.000

R= 0.99, R<sup>2</sup>= 0.99, Δ R<sup>2</sup>= 0.99, F<sub>(3, 307)</sub> = 96078.13, p<0.001

Δ R<sup>2</sup>: Düzeltilmiş R<sup>2</sup>, R<sup>2</sup><sub>ch</sub>: R2 değışimi, F<sub>ch</sub>: F değışimi, SH: Standart hata, β: Standardize edilmiş regresyon katsayıları

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların sözel analogjik muhakeme, sözel bellek ve kelime bilgisi becerileri birlikte, katılımcıların sözel zekâ puanları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir (R= 0.99; R<sup>2</sup>= 0.99; p <0.001). Sözel analogjik muhakeme (SAM), sözel bellek (SKB) ve kelime bilgisi (SAN) puanları birlikte sözel zekâ puanının toplam varyanslarının yaklaşık %99'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları dikkate alındığında SAM, SKB ve SAN yordayan değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p <0.001). Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde sözel zekâ puanı üzerindeki görelî önem sırası SAM (β = .420), SAN (β = .346) ve SKB (β = .337) şeklindedir. Diğer bir ifadeyle SAM'ın ölçtüğü beceriler dikkate alındığında sözel analogjik muhakeme becerisinin sözel zekâyâ en fazla katkı sağlayan beceri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonunda çoklu regresyon eşitliğı aşağıdaki gibidir:

$$\text{Sözel Zekâ Puanı} = .279 + 1.009 \times \text{SAM} + 0.992 \times \text{SKB} + 0.992 \times \text{SAN}$$

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada sözel zekâyı sözel bellek, sözel muhakeme ve kelime bilgisi değişkenlerinin ne kadar iyi yordadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öncelikli olarak sözel zekâyı oluşturan becerilerin birbirleriyle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. En yüksek ilişkili olan iki değişkenin sözel analogjik muhakeme ile kelime bilgisi, en az ilişkili olan iki değişkenin ise sözel bellek ile kelime bilgisi olduğu görülmüştür. Sözel analogjik muhakeme ve kelime bilgisi becerileri CHC kuramına göre kristalize zekânın bir alt faktördür (Schneider ve McGrew, 2012). Diğer taraftan alanyazında yapılan çalışmalar kelime bilgisinin problem çözme becerisinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Bjorklund, Dukes ve Brown, 2009; Chi, 1978; Rabinowitz, 2017; Woolley vd., 2019). Dolayısıyla bu bulgunun CHC kuramını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Genellikle bireyin zengin bir kelime dağarcığına sahip olabilmesi için iyi bir sözel hafızasının olması gerektiğı düşünölmektedir. Alanyazın incelendiğinde kimi araştırmalarda (Gupta, 2003; Martin ve Gupta, 2004) kısa süreli bellek ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu kimi araştırmalarda (Bandini, Santos ve Souza, 2013; Yi ve Luo, 2013) ise işleyen bellek ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ancak bu çalışmada kelime bilgisi ile sözel bellek arasında küçük bir ilişkinin (r=.523) olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan toplumun zekâyâ yönelik algıları da göz önünde bulundurulduğunda hafıza ile genel kelime bilgisinin birbirlerini desteklediğı örtük olarak kabul edilmektedir (Tannenbaum, 1983). Dolayısıyla elde edilen bulguların alanyazındaki çalışmalardan ve toplumun zekâyâ yönelik algılarından ayrıştığı söylenebilir. Bunun nedeni kullanılan ölçüm araçlarının farklı olması, farklı yaş grupları ile çalışılması ve farklı kültürlerde araştırmaların gerçekleştirilmiş olması olabilir. Sözel analogjik muhakeme, sözel bellek ve kelime bilgisi becerilerinin birbirleriyle olan ilişkileri genel olarak değerlendirildiğinde bireyin kısa süreli sözel bellek becerisi iyi olmasa da zengin kelime dağarcığına sahip olabileceğı ve problem çözme becerisinin iyi olabileceğı söylenebilir.

Çalışmada yapılan çoklu regresyon analizinin standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde, alt test puanlarının sözel zekâ puanı üzerindeki görelî önem sırası SAM (β = .420), SAN (β = .346) ve SKB (β = .337) olarak elde edilmiştir. Diğer bir değışle sözel zekâyâ en çok katkı sağlayan becerinin sözel analogjik muhakeme olduğu görülmüştür. ASİS'te yer alan sözel analogjik muhakeme alt

testi soyut düşünme ve problem çözme becerisini ölçmektedir. Zekânın en önemli bileşenlerinden biri soyut düşünme kapasitesi iken bir diğeri ise problem çözme becerisidir (Mayer, 1992). Testte yer alan maddeler sözel analogiler, sözel benzerlikler üzerine kurulduğundan görsel analogilerden farklı olarak kültürden etkilenmektedir. Kültürden etkilenmesi ise yaşamla edinilen bilginin, deneyimin ve kültüre dayalı olan semantik bilginin, elde edilen başarıyı etkilediğini göstermektedir (Horn ve Blankson, 2012). Dolayısıyla herhangi bir problemi çözme ya da soyut düşünme esnasında eğitim süreçlerinde elde ettiğimiz kazanımlar oldukça önem taşımaktadır. Özellikle erken dönemlerde öğrencilere ne kadar zengin bir eğitimsel içerik sunarsak ilerleyen dönemlerde öğrencilerin akademik anlamda başarılı olma ihtimali artacaktır.

Yapılan pek çok çalışma özellikle problem çözme becerisinin öğrencilerin farklı disiplinlerdeki akademik performansında çok temel bir rolü olduğunu vurgulamaktadır (Gupta, Pasrija ve Kavita, 2015; Kanmani ve Nagarathinam, 2017; Veerasamy, D'Souza, Linden ve Laakso, 2018). Yaklaşık son 300 yıldır Amerikan eğitim politikaları 8 temel becerinin çocukların ilerleyen dönemlerdeki başarısı ve beceri istihdamı için önemli olduğunu vurgulamaktadır (Rothstein, Wilder ve Jacobsen, 2007). Bu beceriler arasında problem çözme becerisi de yer almaktadır. Özellikle kompleks problemler ve gerçek yaşam problemleri çocuklara hangi durumlarda nasıl düşünmesi gerektiğini öğretmeye yarayan araçlardır. Bu becerinin farklı disiplinlerdeki gelişimi, öğretim sonrası davranış değişikliğini meydana getirerek ve davranışın düzeyini belirlemede oldukça temel bir rol üstlenerek ilgili disiplinlerdeki başarıya önemli bir katkı sunmaktadır.

Diğer taraftan soyut düşünme kapasitesi ise esnek düşünmeyi ve problemleri mantıksal ve yaratıcı yollarla çözebilmeyi içermektedir (Kompi ve Grobbelaar, 2015). Öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin eğitsel müdahalelerle geliştirilmesi hem akademik anlamda başarı sağlayacak hem de öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları pek çok probleme yaratıcı çözümler üretmelerini sağlayacaktır. Problemlere yaratıcı çözümler üretebilen bireylerin iş yaşamlarında da başarılı olduğu ve hatta her disiplinin gidişatını belirlediği aşıkardır. Smith, Wigboldus ve Dijksterhuis (2008) soyut düşünme becerisinin herhangi bir probleme farklı açılardan bakmaya olanak sağladığı için bireyin ilgili alanda kendini daha güçlü hissettiğini öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla erken yaşlarda öğrencilere kazandırılan soyut düşünme becerisi hem onlara akademik yaşamlarında olumlu katkı sağlamakta hem de iş yaşamında başarıya sebep olan değişkenlerden biri olan özgüven duygusunu oluşturmaktadır.

Sonuç olarak bireylerin erken dönemlerde soyut düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi yapılan araştırmada genel zekâyâ katkı sağlayan sözel zekânın en önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Diğer taraftan bu iki becerinin hem akademik hem de iş yaşamı açısından başarı elde etme sürecinde önemli rolleri üstlendiği alan yazın araştırmalarında ortaya koyulmuştur. Eğitim faaliyetlerinin planlanmasında özellikle sözel zekâyâ ve dolaylı yoldan da genel zekâyâ önemli katkı sağlayan bu iki becerinin gelişimi ön planda tutularak organize edilmesi eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını arttıracaktır.

## SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu çalışmada araştırma katılımcılarının sözel zekâ puanları ve sözel bilişsel becerileri ASİS ile sınırlıdır. Aynı zamanda araştırma ÜYEP merkezine başvuran ebeveynlerin çocukları ile sınırlıdır. Sözel bilişsel beceriler sözel analogik muhakeme, kelime bilgisi ve sözel kısa süreli bellek becerileri ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmalarda; ASİS yerine WISC V, SB-IV gibi farklı zekâ ölçekleri kullanılarak sözel zekâyı en çok yordayan değişken araştırılabilir, örneklem grubu genişletilerek ya da farklı bir kültürde bu çalışma tekrar gerçekleştirilerek, sözel zekâyı yordayan farklı sözel bilişsel beceriler ve demografik değişkenler araştırılabilir. Ayrıca ileri araştırmalarda soyut düşünme ve problem çözme becerilerinin akademik performansla ilişkisi incelenebilir ve bu becerileri geliştirmeye yönelik modeller ortaya atılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: Pasifik Ofset.
- Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., & Radwan, S. (2005). The Impact of the Cattell-Horn Carroll theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. In D. P. Flanagan & P.

- L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* (pp. 183-203). New York: The Guilford Press.
- Baddeley, A. D. (2012). Working memory: theories, models and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Baddeley, A. D., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2015). *Memory*. New York: Psychology Press.
- Bandini, H. H. M., Santos, F. H., & Souza, D. D. G. D. (2013). Levels of phonological awareness, working memory, and lexical knowledge in elementary school children. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23, 329-338. <https://doi.org/10.1590/1982-43272356201307>
- Bjorklund, D. F., Dukes, C., & Brown, R. D. (2009). The development of memory strategies. In M. L. Courage & N. Cowan (Eds.), *Studies in developmental psychology: The development of memory in infancy and childhood* (pp. 145-175). New York: Psychology Press.
- Carroll, J. B. (2005). Three-Stratum theory of cognitive abilities. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 69-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chi, M. T. (1978). Knowledge structures and memory development. In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 73-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cırık, M., Sak, U., & Öpengin, E. (2020). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği profillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 663-685. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.570505>
- Conway, A. R. A., Kane, M., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 547-552. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.10.005>
- Corrigan, R. (1979). Cognitive correlates of language: Differential criteria yield differential results. *Child Development*, 50, 617-631. <https://www.jstor.org/stable/1128927>
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433.
- Das, J. P., Kirby, J. R., & Jarman, R. F. (1979). *Simultaneous and successive cognitive processes*. Academic Press.
- Deak, G. O. (2014). Interrelations of language and cognitive development. In P. Brooks & V. Kampe, (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 284-291). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dülger, E. (2018). *Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASIS) ölçüt geçerliği çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elder, A. K. (1991). *A comparison of the WISC-R and SOI-LA in the identification of intellectually gifted Hispanic and White children* (Unpublished doctoral dissertation). California School of Professional Psychology.
- Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. John Wiley & Sons: New Jersey.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gentner, D. (1983). Structure mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, 155-170. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(83\)80009-3](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(83)80009-3)
- Gupta, M., Pasrija, P., & Kavita, R. (2015). Effect of problem-solving ability on academic achievement of high school students: A comparative study. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 4(2), 45-59.
- Gupta, P. (2003). Examining the relationship between word learning, nonword repetition, and immediate serial recall in adults. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56, 1213-1236. <https://doi.org/10.1080/02724980343000071>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Horn, J. L., & Blankson, A. N. (2012). Foundations for better understanding of cognitive abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: theories, tests and issues* (pp. 73-98). New York: Guilford Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.). Boston: Pearson.

- Kanmani, M., & Nagarathinam, N. (2017). Problem solving ability and academic achievement of higher secondary students. *International Journal of Advanced Research*, 5(11), 871-876. <http://doi.org/10.21474/IJAR01/5842>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaufman, A. S., Lichtenberger, E. O., Fletcher-Janzen, E., & Kaufman, N. L. (2005). *Essentials of KABC-II assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Kompi, M., & Grobbelaar, L. (2015). Examining the relationship between abstract thinking ability and academic performance in object-oriented programming: E psychometric and theoretical analysis of student capacity. *Interdisciplinary Journal*, 14(2), 164-175. <https://hdl.handle.net/10520/EJC188856>
- Luria, A. R. (1970). The functional organization of the brain. *Scientific American*, 222(3), 66-78. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/24925755>
- Martin, N., & Gupta, P. (2004). Exploring the relationship between word processing and verbal short-term memory: Evidence from associations and dissociations. *Cognitive Neuropsychology*, 21(2-4), 213-228. <https://doi.org/10.1080/02643290342000447>
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition* (2nd ed.). New York: Freeman.
- McGrew, S. K. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.08.004>
- McLaurin, W. A., Jenkins, J. F., Farrar, W. E., & Rumore, M. C. (1973). Correlations of IQS on verbal and nonverbal tests of intelligence. *Psychological Reports*, 33, 821-822. <https://doi.org/10.2466/pr0.1973.33.3.821>
- Naglieri, J. A., & Otero, T. M. (2012). The cognitive assessment system: From theory to practice. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 376-399). New York: Guilford Press.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77>
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual* (12th ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Rabinowitz, M. (2017). The interaction between knowledge, strategies, metacognition, and motivation. In B. Ross (Ed.), *Psychology of learning and motivation* (pp. 35-52). New York: Academic Press.
- Reynolds, C. R., Kamphaus, R. W., & Raines, T. C. (2012). The Reynolds Intellectual Assessment Scales and Reynolds Intellectual Screening Test. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 400-421). New York: Guilford Press.
- Rindermann, H., Flores-Mendoza, & Mansur-Alves, M. (2010). Reciprocal effects between fluid and crystallized intelligence and their dependence on parents' socioeconomic status and education. *Learning and Individual Differences*, 20, 544-548. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.07.002>
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004>
- Roid, G. H., & Pomplun, M. (2012). The Stanford-Binet Intelligence Scales, fifth edition. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 249-268). New York: Guilford Press.
- Rothstein, R., Wilder, T., & Jacobsen, R. (2007). Balance in the balance. *Educational Leadership*, 52(8), 8-14.
- Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, M. B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel, Ş., & Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği uygulayıcı kitabı*. Eskişehir: Alf Kırtasiye Basım.
- Sak, U., Bal-Sezerel, B., Dulger, E., Sozel, K., & Ayas, M. B. (2019). Validity of the Anadolu-Sak Intelligence Scale in the identification of gifted students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 61(3), 263-283.
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 99-144). New York: Guilford Press.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook of giftedness* (pp. 947-970). Canada: Springer.
- Smith, P. K., Wigboldus, D. H. J. W., & Dijksterhuis, A. (2008). Abstract thinking increases one's sense of power. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 378-385. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.12.005>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon. Inc.
- Tamul, Ö. F., (2017). *Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASİS) sosyal geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tamul, Ö. F., Bal-Sezerel, B., Sak, U., & Karabacak, F. (2020). Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASIS) sosyal geçerlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 393-412. <https://doi.org/10.9779/pauefd.575479>
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). Analoji. <https://sozluk.gov.tr/>(Erişim Tarihi: 22.01.2022)
- Veerassamy, A. K., D'Souza, D., Linden, R., & Laakso, M. (2018). Relationship between perceived problem-solving skills and academic performance of novice learners in introductory programming courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(2), 246-255. <https://doi.org/10.1111/jcal.12326>
- Walters, J., & Gardner, H. (1986). The theory of multiple intelligences: Some issues and answers. In R. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Origins of competence in the everyday world* (pp. 163-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolley, K. E., Huang, T., & Rabinowitz, M. (2019). The effects of knowledge, strategies, and the interaction between the two in verbal analogy problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 91-105. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.003>
- Yi, B., & Luo, S. (2013). Working memory and lexical knowledge in L2 argumentative writing. *Asian Journal of English Language Teaching*, 23(1), 83-102. <https://muse.jhu.edu/article/537822/summary>
- Youngstorm, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2003). Stanford-Binet intelligence scale: Fourth edition (SB4): Evaluating the empirical bases for interpretations In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment: Intelligence, aptitude, and achievement* (2nd ed.) (pp. 217-242). New York: Guilford Press.

## TERS-YÜZ ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNE, İLETİŞİM BECERİLERİNE, GÜDÜLENMELERİNE VE BAŞARILARINA ETKİSİ\*

### THE EFFECT OF FLIPPED LEARNING ON STUDENTS' CREATIVE THINKING TENDENCIES, COMMUNICATION SKILLS, MOTIVATION AND SUCCESS

Murat KORUCUK<sup>1</sup>, Ali Osman ENGİN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı ters-yüz öğrenmenin üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ile akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Karma yöntem desenlerinden ardışık açıklayıcı desenin tercih edildiği bu çalışmada ön test-son test kontrol grublu yarı deneysel desen ve durum çalışması deseni ile araştırma süreci yürütülmüştür. Çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere 69 ön lisans öğrencisinden oluşan iki çalışma grubu yer almıştır. Veri toplama araçları olarak “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “İletişim Becerileri Ölçeği”, “Eğitimde Güdülenme Ölçeği”, “Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın deneysel süreci 13 hafta sürmüştür. Deneysel süreç hazırlık, uygulama ve raporlaştırma olmak üzere üç evrede yürütülmüştür. Bu süreçte Gelişim ve Öğrenme dersine yönelik taslak programlar oluşturulmuştur. Bu programlarda deney grubunda ters-yüz öğrenme uygulaması esas alınırken; kontrol grubunda ise uzaktan eğitim esas alınmıştır. Nicel veri analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, bağımlı gruplar t-testi, tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılırken, nitel veri analizinde ise içerik analizi uygulanmıştır. Nicel veriler değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarıları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgular ise nicel bulguları destekler niteliktedir ve üniversite öğrencilerinin ters-yüz öğrenme uygulamasına bakışlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar sözcükler:** Akademik başarı, güdülenme, iletişim becerisi, ters-yüz öğrenme, yaratıcı düşünme.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to determine the effect of flipped learning on university students' creative thinking tendencies, communication skills, motivation levels and academic achievements. In this study, in which a sequential explanatory pattern was preferred from mixed method designs, the research process was carried out with a quasi-experimental design with pre-test-post-test, control group and a case study design. Two study groups, consisting of 69 associate degree students, as experiment and control groups, took part in the study. As data collection tools, "Creative Thinking Tendencies Scale", "Communication Skills Scale", "Education Motivation Scale", "Development and Learning Course Achievement Test" and "Semi-Structured Interview Form" were used. The experimental process of the study took 13 weeks. The experimental process was carried out in three stages: preparation, implementation and reporting. In this process, draft programs for the Development and Learning course were created. While these programs were based on flipped learning application in the experimental group; in the control group, distance education was used. While in quantitative data analysis, independent samples t-test, paired-samples t test, one sample covariance analysis (ANCOVA) which are among the parametric tests were used, in qualitative data analysis, content analysis was applied. When quantitative data was evaluated, it was determined that there was a statistically significant difference in favour of the experimental group in terms of the creative thinking tendencies, communication skills, motivation levels and academic achievements between the experimental and control group students. Qualitative findings, on the other hand, supported the quantitative findings and revealed that university students had a positive view of flipped learning.

**Keywords:** Academic success, communication skills, creative thinking, flipped learning, motivation.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Korucuk, M., & Engin, A. O. (2023). Ters-yüz öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenmelerine ve başarılarına etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 534-558.

#### **Cite this article as:**

Korucuk, M., & Engin, A. O. (2023). The effect of flipped learning on students' creative thinking tendencies, communication skills, motivation and success, *Trakya Journal of Education*, 13(1), 534-558.

\*Bu makale Prof. Dr. Ali Osman ENGİN danışmanlığında Murat KORUCUK tarafından yazılan ve Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı bünyesinde yürütülen “Ters-Yüz Öğrenme Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine, İletişim Becerilerine, Güdülenmelerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>1</sup> Dr., Kafkas Üniversitesi, Kars/Türkiye, e-mail: muratkorucuk@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5147-9865

<sup>2</sup> Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Erzurum/Türkiye, e-mail: aliosman.engin@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3705-6548

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In the literature, it has been predicted that distance education should be supported and developed with new strategies, methods and techniques in the future (Altınpulluk, 2021; Bontempi, 2003; Considine & Dean, 2003; Tonbuloğlu, 2017; Yadigar, 2010). In this context, flipped learning application that approaches distance education with a different perspective and actively involved the learner in the process (Arnold-Garza, 2014; Ayçiçek, 2010; Aydın & Demirer, 2017; Cobb, 2016; Enfield, 2013; Gökdemir, 2018; Charitable & Orhan, 2018; Kang, 2015; Karlson & Janson, 2016; Zauniddin, 2015) can take a significant place in the future of distance education due to the advantages that provides to both the learners and the teachers. For this reason, the main purpose of this study is to determine whether distance education has an effect on students' creative thinking tendencies, communication skills, motivation levels and academic achievements in higher education by synthesizing it with the flipped learning model. In addition, it was also aimed to determine the views of students in order to explain the effect of flipped learning on related variables (creative thinking disposition, communication skills, motivation level and academic achievement) in detail.

### Method

In this study, a mixed method sequential explanatory design was used. In the quantitative part, which was the first step of the research, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. In the second step of the research, which was a design conducted by collecting qualitative data, the case study design was used in the qualitative research part. The process of this study was basically carried out in 3 main phases. These phases are the preparation phase, the implementation phase and the reporting phase. The data collection tools used in this study are of two types: quantitative data collection tools and qualitative data collection tools. "Creative Thinking Tendency Scale", "Communication Skills Scale", "Educational Motivation Scale" and "Development and Learning Lesson Achievement Test" were used as quantitative data collection tools. As a qualitative data collection tool, a semi-structured interview form was used. The quantitative study group consisted of first-year first-year students of the Child Development program, who took the Development and Learning course of Kafkas University Sarıkamış Vocational School in the spring semester of 2020-2021. A total of 69 students, 34 in the experimental group and 35 in the control group, participated in the research. The qualitative data of the study were obtained from 12 students. Statistical package programs were used in the analysis of the quantitative data of the research. As a result of the analysis and examinations, it was determined that the data were suitable for parametric tests. In data analysis, the level of significance was determined as " $p=.05$ ". In this study, content analysis was used in the analysis of the data obtained with the qualitative data collection tool.

### Findings

When the analyzes made to solve the first research question were evaluated, it was seen/understood that the control and experimental groups were similar in terms of research variables (creative thinking disposition, communication skills, motivation level and academic achievement) before the experimental procedure. In addition, there was no statistically significant difference in the pre-test and post-test values of the control group students within the scope of the research variables; A statistical difference was found in the pre-test and post-test values of the experimental group students. When the data of the second research question was analyzed, positive differences were detected in the related variables as a result of the experimental process of the students in the experimental group. On the other hand, the qualitative findings of the study also supported the quantitative findings.

### Discussion and Conclusion

As a result, it was determined that the use of flipped learning in distance education had a positive effect on students' creative thinking dispositions, communication skills, motivation levels and academic achievements. In the process of using the flipped learning application in distance education, it was concluded that students might encounter some difficulties such as internet-power cut and internet quota problem, but these difficulties did not hinder their participation in the course. On the other hand, these problems can also be experienced in the distance education process carried out in any way. The fact that

the use of flipped learning practice in distance education affects students positively in terms of creativity, communication, motivation and success shows that this practice should be given more place in distance education processes in higher education.

## GİRİŞ

Binlerce yıldır yenilikler üreterek yaşamını kolaylaştırmak için çabalayan insanoğlu, son yüzyıllarda elde ettiği ilerlemeyle bilim, sanat, teknoloji ve eğitim gibi alanlarda şaşırtıcı bir hızla yol almıştır. Öyle ki, 21. yüzyılda bilim ve teknoloji hızla ilerlemiş, geçmişte var olan birçok insanın hayal bile edemeyeceği boyutlara ulaşmıştır. Bilim ve teknolojide yaşanan bu ilerlemeler sağlıktan-ulaşıma, haberleşmeden-eğitime kadar birçok alanda etkisini hissettirmektedir (Ergin, 2019). Eğitim alanında meydana gelen yenilikler ve ilerlemeler sadece teknoloji destekli eğitim-öğretim materyallerinin geliştirilmesiyle sınırlı kalmamış (Shahroom & Hussin, 2018), öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin de geliştirilmesine fırsat tanımıştır (Pfeiffer, 2015). Özellikle gelişmiş ülkelerde öğrencilerin geleneksel (konu merkezli) yaklaşımlara kıyasla çok daha aktif olduğu ve teknoloji ile desteklenmiş öğretim materyallerinin daha sık kullanıldığı yeni öğretim modellerinin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Hussin, 2018). Bunun yanında teknolojiden yararlanan öğrenme modellerinde öğrenci gerekli öğrenmeleri okuldan uzak bir şekilde de gerçekleştirebilmektedir (Singh & Reed, 2001; Staker & Horn, 2012). Uzaktan eğitimin de yüz yüze eğitim gibi daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin aktif olması önem taşımaktadır (California Distance Learning Project, 2004). Bu noktada öğrencilerin etkin biçimde kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi ve dolayısıyla aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulması önem taşımaktadır. Harmanlanmış öğrenme modellerinden olan ters-yüz öğrenme modeli de teknolojiden yararlanan, aynı anda öğrencinin aktif olduğu öğrenme modellerinden biridir (Hayırsever & Orhan, 2018). Ters-yüz öğrenme modelinde öğrencinin hem ders esnasında hem de ders dışında öğrenmesi teşvik edilir. Özellikle dersin kuramsal boyutunun ders dışında e-öğrenme yoluyla öğrenciye aktarıldığı bu modelde (Herreid & Schiller, 2013), derste ise öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmasına, uygulama yapmasına, tartışmasına ve böylelikle yeni öğrenmeler gerçekleştirmesine fırsat tanınmış olur (Karlson & Janson, 2016). Ters-yüz öğrenme modelinde ders esnasında yürütülen faaliyetlerin daha etkin bir hale getirilebilmesi için öğretmen tarafından konu videoları, slaytlar, çevrimiçi dersler vb. hazırlanabilir. Bu modelin ders içi faaliyetlerinde anlatım, soru-cevap, tartışma gibi yöntemler kullanılabilir gibi, modelin daha etkin hale getirilebileceği ve öğrencilerin daha aktif olabileceği aktif öğrenme tekniklerinden de yararlanılabilir (Arnold-Garza, 2014; Millis, 2012; Yıldız, 2017). İlgili alanyazın incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde sıklıkla tercih edilen (Karlson & Janson, 2016) ters-yüz öğrenme modeline henüz Türkiye'de hak ettiği önem verilmediği de anlaşılmaktadır (Özdamlı & Aşıksoy, 2016).

Endüstri 4.0'ın yaşandığı 21. yüzyılda öğrencilere kazandırılması hedeflenen özellikler eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, takım çalışması ve iş birliği, bilgi okuryazarlığı, bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı, kültürel farkındalık, vatandaşlık bilinci, kariyer bilinci, yaratıcılık ve iletişim becerisi olarak sıralanabilir (MEB, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2011). Bu çalışmada öğrencilerin merkezde olduğu aktif öğrenme tekniklerinin ters-yüz öğrenme modelinde kullanılarak 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve iletişim becerisinin gelişimine katkıda bulunup bulunmadığının belirlenebilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bu amacına ek olarak ters-yüz öğrenme uygulamasının öğrencilerin güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı ise, öğrencilerin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenmelerine ve akademik başarılarına ait görüşlerinin neler olduğunun ortaya konulmasıdır. Bu çalışmada öğrencinin tamamen aktif olduğu ve uzaktan eğitim ile yapılan bir dersten önce öğrencilere canlı/video ile ulaşılarak ders/konu ile ilgili temel bilgiler verilmiştir. Böylelikle öğrenci derse katıldığında konu hakkında temel bir altyapıya sahip olabilmiş ve bir sonraki adım olan öğrencinin aktif olduğu aktif öğrenme teknikleri ile karşılıklı etkileşim odaklı ders işlenebilmiştir. Buradaki amaç teknoloji destekli güncel öğretim yöntem/teknikleri kullanılarak (ters-yüz öğrenme) öğrencilerin daha fazla etkileşim (aktif öğrenme teknikleri) içerisinde olmalarının sağlanmasıdır. Böylelikle yükseköğretimde ters-yüz öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına etkisinin olup olmadığı belirlenebilir.

Bu çalışma öğrencilerin aktif olduğu ters-yüz öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılarak 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve iletişim becerisinin gelişimine katkıda bulunup bulunmadığının belirlenebilmesi açısından önemlidir. Diğer taraftan güdülenmenin başarı üzerine doğrudan etkili olduğu düşünüldüğünde (Atjonen, 2015; Cobbold, 2015; Engin, 2009; Ergin & Karataş, 2018; Özdemir, 2016; Ürün-Karahan & Taşdan, 2016) bu çalışma, ters-yüz öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin güdülenme düzeylerine etkisinin belirlenebilmesi açısından da önemlidir. Araştırmayı önemli kılan bir diğer nokta ise, deney grubu olan öğrencilerin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenmelerine ve akademik başarılarına ait görüşlerinin neler olduğunun ortaya konulmasıdır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlere, eğitim bilimcilere ve ilgili konu ile bağlantılı çalışanlara katkıda bulunulabilir. Diğer taraftan bu araştırma ters-yüz öğrenmenin uzaktan eğitim süreçlerinde uygulanabilirliği, olumlu ve olumsuz yönleri ile sözü geçen değişkenlere (yaratıcılık becerisi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyleri, akademik başarı düzeyleri) etkisinin belirlenmesi, bu tekniğin günümüz eğitim-öğretim sistemlerinde kullanılabilmesi/kullanılamaması yönünde yol gösterici olabilmesi açısından da önemlidir. Diğer taraftan COVID-19 pandemisi de dâhil olmak üzere uzaktan eğitim ile öğrencilerde istendik yönde değişikliklerin sağlanmasında güçlük yaşandığı görülmüştür (Birleşmiş Milletler, 2020; ECLAC-UNESCO, 2020). Bu sebeple ters-yüz öğrenmeye farklı açılardan odaklanan ve ters-yüz öğrenmenin uzaktan eğitim sürecinde de kullanılmasını ele alan bu çalışmanın önemi çok daha iyi anlaşılabilir.

### **Araştırmanın Amacı ve Soruları**

Alanyazında uzaktan eğitimin gelecekte yeni strateji, yöntem ve teknikler ile desteklenmesi ve geliştirilmesinin gerektiği öngörülmektedir (Altınpulluk, 2021; Bontempi, 2003; Considine & Dean, 2003; Tonbuloğlu, 2017; Yadigar, 2010). Bu kapsamda uzaktan eğitime farklı bir bakış açısı ile yaklaşan ve öğreneni sürecin içine aktif bir biçimde dâhil eden ters-yüz öğrenme uygulaması (Arnold-Garza, 2014; Ayçiçek, 2010; Aydın & Demirer, 2017; Cobb, 2016; Enfield, 2013; Gökdemir, 2018; Hayırsever & Orhan, 2018; Kang, 2015; Karlson & Janson, 2016; Zauniddin, 2015) hem öğrenene hem de öğretene sağladığı avantajlardan dolayı uzaktan eğitimin geleceğinde önemli ölçüde yer alabilir. Bu sebeple bu çalışmanın temel amacı uzaktan eğitimin ters-yüz öğrenme modeli ile sentezlenmesiyle yükseköğretimde öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına etkisinin olup olmadığının tespit edilebilmesidir. Bunun yanında çalışmada ters-yüz öğrenme uygulamasının ilgili değişkenlere (yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarı) olan etkisinin detaylı biçimde açıklanabilmesi için öğrenci görüşlerinin belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Bu kapsamda geliştirilmiş araştırma sorusu “Ters-yüz öğrenme uygulaması ile uzaktan eğitim uygulamasının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına olan etkisi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilebilir.

Bu çalışmada Çocuk Gelişim Programı’nda okutulmakta olan “Gelişim ve Öğrenme” dersinde uygulanan ters-yüz öğrenme uygulamasının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ile akademik başarılarına olan etkileri araştırılmıştır. Bu sebeple belirtilen araştırma sorusunun açık biçimde çözümlenebilmesi için belirlenen araştırma soruları (İlk araştırma sorusu ile mevcut durumun niceliksel olarak ortaya konulması amaçlanırken; ikinci araştırma sorusu ile ilk iki araştırma sorusuyla ortaya konulan durumun detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmıştır.):

1. Ters-yüz öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasında;
  - a. yaratıcı düşünme eğilimleri,
  - b. iletişim becerileri,
  - c. güdülenme düzeyleri ve
  - d. akademik başarı testinden alınan puan ortalamaları açısından son test değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunu öğrencilerinin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına ait görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma yöntemli ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Ardışık açıklayıcı desenin uygulandığı araştırmalarda ilk olarak araştırmanın nicel kısmı daha sonra ise nitel kısmı ele alınmaktadır (Gay, Mills & Airasian, 2012). Özellikle deneysel araştırmalarda nicel boyut ile elde edilen verilerin daha iyi analiz edilebilmesi için nitel bir çalışmanın da deneysel süreç sonrasında yürütülmesi sıklıkla tercih edilmektedir (Ercan & Şahin, 2015). Araştırmanın ilk adımı olan nicel kısımda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci adımı olan nitel veriler toplanarak yürütülen bir desen olan nitel araştırma (McMillan & Schumacher, 2014) kısmında ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırma konusu olan herhangi bir durum detaylandırılarak analiz edilme fırsatı bulunur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017).

### Nicel Araştırma Süreçleri

#### *Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen*

Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Tablo 1’de gösterildiği gibi araştırmada seçkisiz bir şekilde oluşturulan deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “İletişim Becerileri Ölçeği”, “Eğitimde Güdülenme Ölçeği” ve “Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi” uygulanmıştır. Bunun yanında kontrol grubuna geleneksel (konu merkezli yaklaşımlar kullanılarak) bir şekilde yürütülen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı uzaktan eğitim uygulanırken, deney grubuna ise uzaktan eğitim sürecine göre yapılandırılan ters-yüz öğrenme uygulaması etkin biçimde uygulanmıştır.

Tablo 1.

*Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen*

Grup*	Ön Test	İşlem	Son Test
<b>Deney Grubu (DG)</b>	Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği İletişim Becerileri Ölçeği Eğitimde Güdülenme Ölçeği Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi	X	Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği İletişim Becerileri Ölçeği Eğitimde Güdülenme Ölçeği Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi
<b>Kontrol Grubu (KG)</b>	Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği İletişim Becerileri Ölçeği Eğitimde Güdülenme Ölçeği Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi		Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği İletişim Becerileri Ölçeği Eğitimde Güdülenme Ölçeği Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi

\*Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öncelikle seçkili daha sonra ise özdeş grup oluşturabilmek için rastgele bir şekilde hareket edilmiştir.

Bilimsel bir çalışmanın geçerliğinin sağlanabilmesi için iç ve dış geçerliği etkileyen öğelerin kontrol altına alınması gereklidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015; McMillan & Schumacher, 2014). Bu çalışmada iç geçerliğin korunması için yürütülen faaliyetler Tablo 2 ve 3’te gösterilmektedir.

Tablo 2.

*İç geçerlik ögeleri ve yürütülen faaliyetler\**

<b>İç Geçerlik Ögeleri</b>	<b>Yürütülen Faaliyetler</b>
<b>Katılımcılar</b>	Grupların tespitinde seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda YANO, YKS ve cinsiyetleri açısından deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin benzer nitelikte oldukları söylenebilir. Diğer taraftan bu araştırmaya deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 35 öğrenci ile başlanmış ve her bir grup oluşturulan farklı programlar uygulanarak süreç sonlandırılmıştır.
<b>Ortam</b>	Bu çalışmada veriler hem deney hem de kontrol grupları için kendi ders ortamlarında çevrimiçi olarak aynı sanal sınıf platformu kullanılarak elde edilmiştir.
<b>Veri Toplama Araçları</b>	Aynı veri toplama araçları hem deney hem de kontrol grubuna ön test ve son test şeklinde uygulanarak araştırma verileri elde edilmiştir. Ek olarak araştırma verileri aynı öğretim elemanı tarafından toplanmıştır.
<b>Test Etkisi</b>	Ön test ve son test arasında 15 haftalık bir zamanın bulunmasından dolayı öğrencilerin ön test cevaplarını hatırlama olasılığının azaldığı söylenebilir. Ek olarak bu araştırmada kontrol grubunun kullanılmasının araştırmada olabilecek test etkisini azalttığı sonucuna varılabilir.
<b>Regresyon</b>	Çalışmada nicel veri toplama araçları ile deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere normallik analizleri uygulanmıştır. Diğer taraftan çalışmada deney ve kontrol gruplarının olması ve grupların atanmasında nihai aşamada seçkisiz davranılması regresyon etkisinin minimum düzeyde olabileceğini göstermektedir.
<b>Beklenti Etkisi</b>	Deney grubu öğrencilerine deney öncesi aşamada deney şartları ve testler hakkında bilgi verilmemiştir. Böylelikle Hawthorne etkisinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

\* Bu tablonun oluşturulmasında Creswell (2012), Korkmaz (2018) ve Ozan'dan (2017) yararlanılmıştır.

Tablo 2 değerlendirildiğinde bu çalışmanın iç geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılabilir. Çalışmanın dış geçerliğini etkileyen ögeler ile dış geçerliğin sağlanabilmesi için yürütülen çalışmalar ise Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.

*Dış geçerlik ögeleri ve yürütülen faaliyetler\**

<b>Dış Geçerlik Ögeleri</b>	<b>Yürütülen Faaliyetler</b>
<b>Seçim</b>	Balcı (2009) deneysel araştırmalarda en az 15 öğrenci olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun temel sebebi elde edilen sonuçlara benzer koşullarda da tekrar ulaşılabilmesi ve sonuçların genellenebilmesidir. Bu araştırmada deney grubu 34, kontrol grubu ise 35 öğrenciden oluşmaktadır.
<b>Ortam</b>	Çalışmanın uygulandığı e-sınıf ortamlarında herhangi özel bir araç-gereç veya materyal bulunmamaktadır.
<b>Zaman</b>	Deneysel işlemler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 15 haftalık bir süreç içerisinde yürütülmüştür. Ancak deney grubu öğrencilerine sadece ilk hafta oryantasyon ve tanıtım eğitimi verilmiş ve bu süreçte kullanılan dijital platformlar tanıtılmıştır.

\* Bu tablonun oluşturulmasında Creswell (2012), Korkmaz (2018) ve Ozan'dan (2017) yararlanılmıştır.

Tablo 3'e göre bu çalışmanın dış geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu ve ulaşılan sonuçların benzer durumlarda genellenebileceği sonucuna ulaşılabilir.

**Nicel Boyut Araştırma Grubu**

Çalışma grubu Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Meslek Yüksekokulu 2020-2021 bahar yarıyılında Gelişim ve Öğrenme dersini alan Çocuk Gelişimi programı birinci sınıf birinci öğretim öğrencilerinden oluşmuştur. Deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 35 olmak üzere toplamda 69 öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerin deneysel işlem öncesinde sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenmeleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için yapılan analizler değerlendirilmiş ve sonuç olarak deneysel işlem öncesinde kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenmeleri ve Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanlarının benzer olduğu ve farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

### ***Deneyel İşlem Süreci ve Etik İzin***

Bu çalışmanın işlem süreci temel olarak 3 ana evrede yürütülmüştür. Bu evreler hazırlık evresi, uygulama evresi ve raporlaştırmadır.

**Hazırlık Evresi:** Hazırlık kısmında öncelikle araştırmacı çalışma konusu ile ilgili yüz yüze ve çevrimiçi kurs/egitime katılarak uzaktan eğitim, ters-yüz öğrenme, iletişim becerileri, eğitim sunumlarının hazırlanması, öğretim teknolojisinin kullanımı, eğiticinin eğitimi ve yaratıcı düşünme ile ilgili ön hazırlık yapmıştır. Bunun yanında Atatürk Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı'nın 10.06.2020 tarih ve 23 sayılı kararı gereğince etik kurul izni alınmıştır.

**Uygulama Evresi:** Çalışmanın uygulama evresi 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Meslek Yüksekokulu'nda Gelişim ve Öğrenme dersini alan Çocuk Gelişimi programı birinci sınıf öğrencileri ile 01.03.2021/28.05.2021 tarihleri arasında yürütülmüştür. Süreç başında nicel ölçme araçları ile ön test yapılmıştır. Uygulama evresinde hem deney hem de kontrol gruplarına uygulanacak program taslağı önceden belirlendiği şekliyle yürütülmüştür. Deneyel işlem sürecinde deney grubunu oluşturan öğrenciler ile ters-yüz öğrenme kapsamında planlanan bir öğretim uygulanırken; kontrol grubuna geleneksel şekilde planlanan (düz anlatım, soru cevap) bir öğretim süreci uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri ders öncesinde ilgili haftanın teorik alt yapısını uzaktan yürütülen dersler ile almıştır. Ardından ders esnasında gerekli uygulama ve yaşantılar aktif öğrenme teknikleri olan akvaryum, flaş, hızlı tur, beyin fırtınası, Phillips 66, panel, münazara, tombala, kum saati, arkası yarın, örnek olay inceleme, sokratik tartışma ve altı şapkalı düşünmeden yararlanılmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim elemanı rutin bir şekilde ders konu sunumlarını yaparak ders işlemiştir.

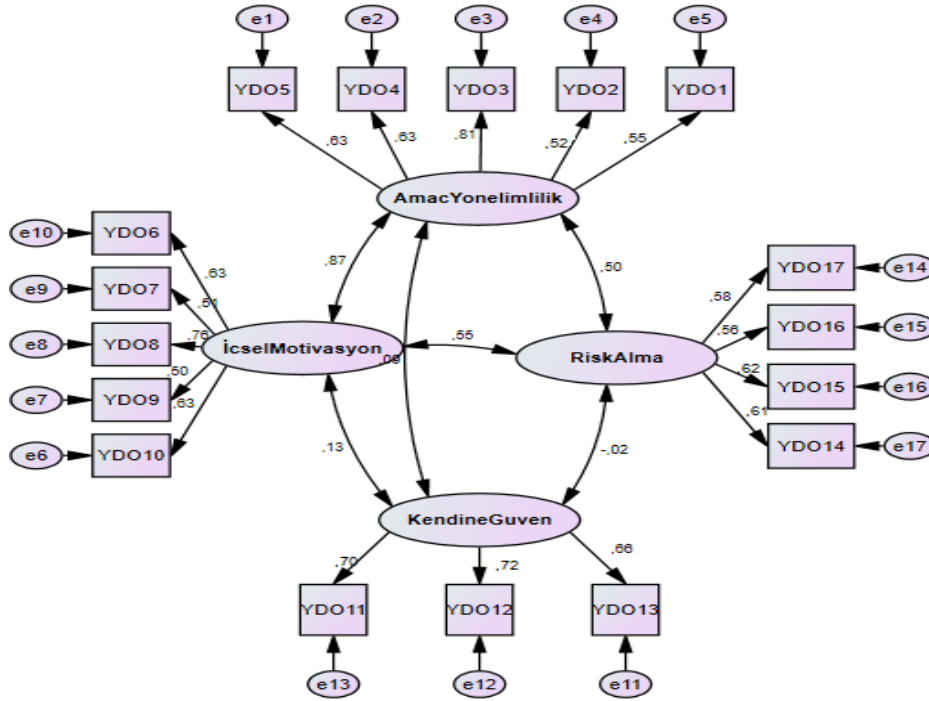
**Raporlaştırma Evresi:** Son olarak bu evrede ulaşılan tüm veriler çözümlenerek raporlaştırılmıştır.

### ***Nicel Veri Toplama Araçları***

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları nicel ve nitel veri toplama aracı olarak iki çeşittir. Nicel veri toplama araçları olarak “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği-YDEÖ”, “İletişim Becerileri Ölçeği-İBÖ”, “Eğitimde Güdülenme Ölçeği-EGÖ” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi-GÖDBT” kullanılmıştır.

**Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ):** Bu çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneyel işlem öncesinde ve sonrasında yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ)” kullanılmıştır. YDEÖ Şahin (2017) tarafından Türkiye’de yedi farklı ilde öğrenim gören 1770 lise ve üniversite öğrencisi ile yürütülen bir ölçek geliştirme çalışması sonucu hazırlanmıştır. YDEÖ dört alt boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. YDEÖ alt boyutları; amaç yönelimlilik (5 madde=1, 2, 3, 4, 5 numaralı maddeler), içsel güdülenme (5 madde=6, 7, 8, 9, 10 numaralı maddeler), kendine güven (3 madde=11, 12, 13 numaralı maddeler) ve risk alma (4 madde=14, 15, 16, 17 numaralı maddeler) olarak belirlenmiştir. Ölçekte 3 madde (1, 11, 13 numaralı maddeler) olumsuz ifade içermektedir ve bu sebeple veri işleme esnasında ters çevrilerek kodlama yapılmıştır. Ölçek 5’li likert tipi bir yapıdadır. Toplamda 148 öğrenci ile yürütülen ön uygulama verilerine uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ulaşılan uyum indeksleri: CMIN7DF=1.702, TLI=.90, RMSEA=.069, SRMR=.07, CFI=.90, GFI=.91, AGFI=.92, NFI=.91, Sd=113 ve CMIN=192.286 şeklindedir. Bu değerlere göre ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığını ifade etmektedir. YDEÖ’nün DFA’ya ait diyagramı Şekil 1’de gösterilmektedir.





Şekil 1. YDEÖ DFA'ya ait diyagram

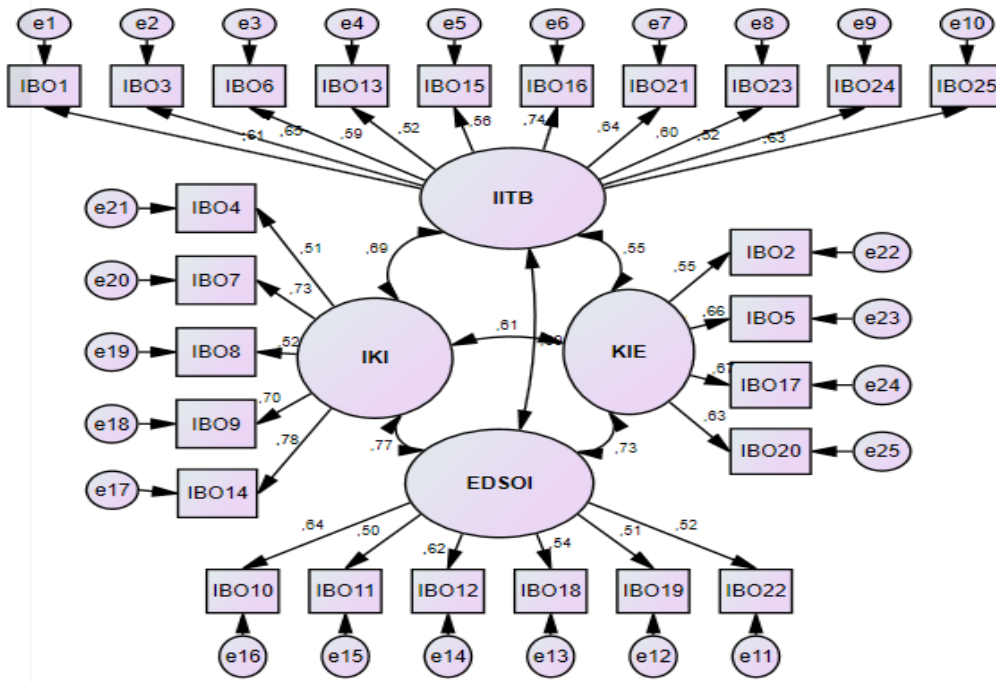
Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için öncelikle hem ölçeğin tamamının hem de oluşan dört boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarına ve tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.  
YDEÖ'ye ait cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri

Boyutlar		Cronbach Alfa Değeri
Amaç Yönelimlilik Boyutu	(Birinci Boyut-5 Madde)	.71
İcseI Güdülenme Boyutu	(İkinci Boyut -5 Madde)	.74
Kendine Güven Boyutu	(Üçüncü Boyut-3 Madde)	.66
Risk Alma Boyutu	(Dördüncü Boyut-4 Madde)	.67
<b>Toplam</b>		<b>.71</b>

Elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri ölçek alt boyutlarında .66 ile .74 arasında yer alırken ölçeğin tamamına ait değer ise .71 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

**İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ):** Bu çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında iletişim becerileri arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için "İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)" kullanılmıştır. İBÖ Korkut-Owen & Bugay (2014) tarafından 384 öğrenci ile yürütülen bir ölçek geliştirme çalışması sonucu hazırlanmıştır. İBÖ 4 alt boyut ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. İBÖ alt boyutları iletişim ilkeleri ve temel beceriler 'İİTB' (10 madde=1, 3, 6, 13, 15, 16, 21, 23, 24, 25), kendini ifade etme 'KİE' (4 madde=2, 5, 17, 20), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim 'EDSOİ' (6 madde = 10, 11, 12, 18, 19, 22) ve iletişim kurmaya isteklilik 'İKİ' (5 madde=4, 7, 8, 9, 14) olarak belirlenmiştir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. İBÖ 5'li likert tipi bir yapıya sahiptir. Toplamda 148 öğrenci ile yürütülen ön uygulama verilerine uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri: CMIN7DF=1.820, TLI=.90, RMSEA=.075, SRMR=.077, CFI=.91, GFI=.92, AGFI=.92, NFI=.91, Sd=269 ve CMIN=489.587 şeklindedir. Bu değerlere göre ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığını ifade etmektedir. İBÖ'nün DFA'ya ait diyagramı Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. İBÖ DFA'ya ait diyagram

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için öncelikle hem ölçeğin tamamının hem de oluşan dört boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarına ve tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

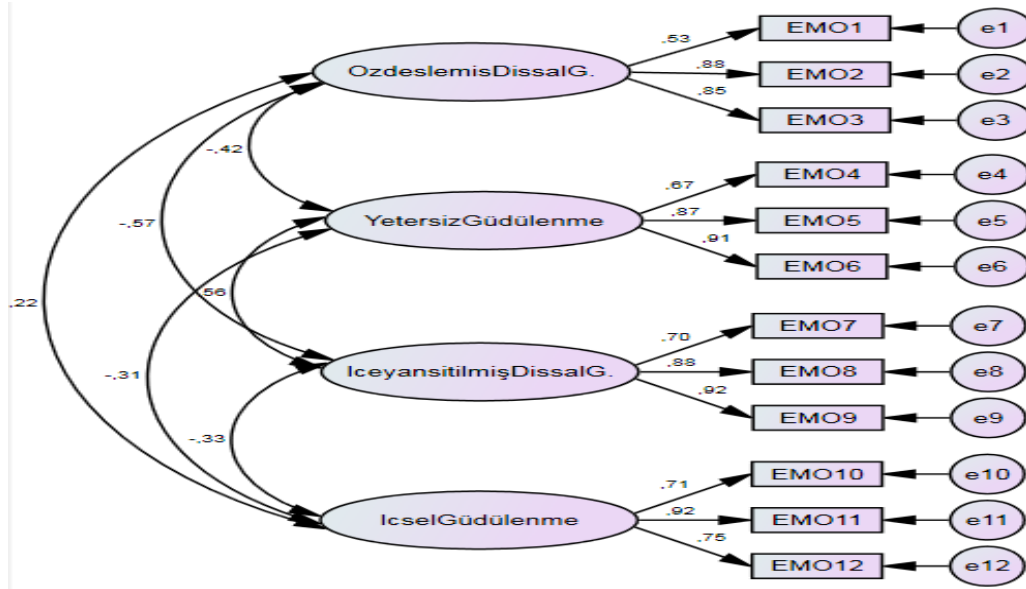
*İBÖ'ye ait cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri*

Boyutlar		Cronbach Alfa Değeri
İİTB Boyutu	(Birinci Boyut-10 Madde)	.81
KİE Boyutu	(İkinci Boyut -4 Madde)	.71
EDSOİ Boyutu	(Üçüncü Boyut-6 Madde)	.73
İKİ Boyutu	(Dördüncü Boyut-5 Madde)	.71
<b>Toplam</b>		<b>.89</b>

Elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları değerleri ölçek alt boyutlarında .71 ile .81 arasında yer alırken ölçeğin tamamına ait değer ise .89 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre İletişim Becerileri Ölçeği'nin yüksek derece güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

**Eğitimde Güdülenme Ölçeği (EGÖ):** Bu çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında güdülenme düzeyleri arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için "Eğitimde Güdülenme Ölçeği (EGÖ)" kullanılmıştır. Ölçek Vallerand ve arkadaşları tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir. Kara (2008) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanan "Eğitimde Güdülenme Ölçeği-EGÖ"ye 660 öğrenci ile Adıyaman'da yürütülen bir çalışma sonucunda son hali verilmiştir. EGÖ 4 alt boyut ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. EGÖ alt boyutları özdeşleşmiş dışsal güdülenme 'ÖDG' (3 madde=1, 2, 3), yetersiz güdülenme 'YG' (3 madde=4, 5, 6), içe yansıtılmış dışsal güdülenme 'İYDG' (3 madde=7, 8, 9) ve içsel güdülenme 'İG' (3 madde=10, 11, 12) olarak belirlenmiştir. Ölçek 5'li likert tipindedir. İBÖ 5'li likert tipi bir yapıya sahiptir.

Toplamda 148 öğrenci ile yürütülen ön uygulama verilerine uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri: CMIN7DF=2.084, TLI=.93, RMSEA=.075, SRMR=.067, CFI=.95, GFI=.90, AGFI=.91, NFI=.91, Sd=48 ve CMIN=100.029 şeklindedir. Bu değerlere göre ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığını ifade etmektedir. İGÖ'ye ait DFA diyagramı Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. EGÖ DFA'ya ait diyagram

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için öncelikle hem ölçeğin tamamının hem de oluşan dört boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutların ve tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

EGÖ'ye ait cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri

Boyutlar		Cronbach Alfa Değeri
ÖDG Boyutu	(Birinci Boyut-10 Madde)	.80
YG Boyutu	(İkinci Boyut -4 Madde)	.86
İYDG Boyutu	(Üçüncü Boyut-6 Madde)	.87
İG Boyutu	(Dördüncü Boyut-5 Madde)	.83
<b>Toplam</b>		<b>.88</b>

Elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri ölçek alt boyutlarında .80 ile .87 arasında yer alırken ölçeğin tamamına ait değer ise .88 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre Eğitimde Güdülenme Ölçeği'nin yüksek derece güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

**Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (GÖDBT):** Bu çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında akademik başarıları arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için "GÖDBT" kullanılmıştır. Çoktan seçmeli testlerin puanlama nesneliği sağlayarak, değerlendirenin etkisini minimum seviyeye indirmesinden dolayı (Özdamar, 2017) GÖDBT çoktan seçmeli (beş seçenek arasından doğru olan bir tanesi seçilmelidir) bir yapıya sahiptir. Gelişim ve Öğrenme ders kazanımlarının hazırlanması sürecinde Krathwohl (2012) tarafından güncellenen Bloom taksonomisi dikkate alınmış ve nihai aşamada üç alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. GÖDBT nihai aşamada toplam 50 sorudan oluşmaktadır. GÖDBT ön uygulama sonucunda her soruya ait madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Başarı testi ayırt edicilik indekslerinin .05 ile .51 arasında olduğu tespit edilmiştir. .30'un altında değer alan iki madde başarı testinden çıkartılmıştır. Başarı testi güçlük indeksinin ise .10 ile .85 arasında değiştiği, kolay, orta ve zor düzeydeki soruların testin geneline dağıldığı görülmektedir. Son aşamada 50 maddeden oluşan başarı testinin ortalama madde güçlük indeksi .55 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi ise .32 olarak belirlenmiştir. Testteki her madde iki puan olarak hesaplanırken, toplam alınabilecek maksimum puan ise 100 olarak belirlenmiştir. GÖDBT'nin güvenilirliğinin hesaplanmasında KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve KR-20 güvenilirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Bu değer GÖDBT'nin güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Yapılan analiz ve incelemeler sonucunda verilerin parametrik testlere uygun olduğu belirlenmiştir. Veri analizinde anlamlılık seviyesi "p=.05" olarak belirlenmiştir.

## Nitel Araştırma Süreçleri

### *Durum Çalışması Deseni*

Çalışmanın nitel kısmında durum çalışması deseni işe koşulmuştur. Durum çalışmasında herhangi bir durum detaylı bir şekilde ele alınır (McMillan, 2000; Punch, 2014). Bu araştırmanın nitel boyutunda da geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için birtakım önlemler alınmıştır. Bu önlemler Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

*Çalışmanın nitel boyutunun geçerliliği ve güvenilirliği için alınan önlemler\**

Ölçüt	Strateji	Önlemler
<b>İç Geçerlik</b>	Etkileşim	DeneySEL sürecin tüm aşamalarında araştırmacı ve öğrenciler aynı ortamda bulunmuşlardır.
	Uzman Görüşü	Araştırmanın nitel verilerinin değerlendirilmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur.
<b>Dış Geçerlik</b>	Detaylı Betimleme	Nitel verilerle ilgili doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.
	Amaçsal Örneklem	Nitel araştırma grubu başarı ve cinsiyet açısından farklı özellikteki bireylerden oluşturulmuştur.
<b>İç Güvenirlik</b>	Tutarlık İncelenmesi	Nitel araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamından aynı görüşme formu ile öğrencilerin uygun oldukları yer ve zamanda veri elde edilmiştir.
<b>Dış Güvenirlik</b>	Teyit Edilmesi	Araştırma sonuçlarının istenilen zamanda doğrulanabilmesi için veri toplama araçları ve ham araştırma verileri araştırmacı tarafından saklanmıştır.

\* Bu tablonun oluşturulmasında Creswell (2012), Korkmaz (2018) ve Ozan’dan (2017) yararlanılmıştır.

### *Nitel Boyut Araştırma Grubu*

Çalışmanın nitel boyutunda araştırma grubu seçkisiz olmayan bir şekilde amaçsal örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede araştırma sorularıyla ilgili olabildiğince farklı bireylerden oluşan örneklem belirlenmesi imkânı bulunabilir (Grix, 2010; Travers, 2001). Bu çalışmada maksimum çeşitliliğin elde edilebilmesi için öğrenciler cinsiyetleri ile Gelişim ve Öğrenme dersi başarıları açısından olabildiğince farklı bireylerden seçilmiştir. Çalışmada deney grubunda yer alan 6 kız ve 6 erkek olmak üzere 12 öğrenci ile görüşme yürütülmüştür. Bu öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi başarıları ise 4’ü düşük, 4’ü orta ve 4’ü yüksek seviyededir.

### *Nitel Veri Toplama Aracı*

Nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Görüşme formu hazırlanırken araştırma soruları kapsamında sınıflandırma yapılarak, yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarı odaklı sorular belirlenmiştir. Görüşme formunun ilk üç sorusu ile ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması sürecinde katılımcıların sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarı ile ilgili olumlu/olumsuz duygu ve düşüncelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlk üç görüşme sorusuna ait sekiz adet sondaj soru da yer almaktadır. Sondaj sorular ile görüşme formunda yer alan soruların daha detaylı bir şekilde katılımcılara yöneltilmesi ve böylelikle derinlemesine bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Dördüncü görüşme sorusu ile katılımcıların ters yüz edilmiş öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklar/sorunlar hakkında bilgi edinilmesi sağlanmıştır. Beşinci ve altıncı görüşme soruları ile katılımcıların ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması hakkındaki önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama araçlarının belirlenmesinde ilgili alan yazın taranmış ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için hazırlanan görüşme soruları ilgili alanda görev yapan beş öğretim üyesine ve iki öğretim elemanı ile bir dil uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda formda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubu

öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında ters-yüz öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için altı soru ve sekiz sondaj sorudan oluşmaktadır.

### ***Nitel Verilerin Analizi***

Bu çalışmada görüşme formu ile ulaşılan verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temelinde nitel veri toplama aracı ile elde edilen verilerin açıklanabilmesi, ilişkili verilerin tema - kod ve kavramlar ile daha anlaşılabilir bir hale getirilmesi yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle içerik analizi ile karmaşık verilerin sadeleştirilerek, tablo ve şekiller vasıtasıyla okuyucunun daha açık bir şekilde anlayabilmesi amaçlanmaktadır. İçerik analizinde süreç verilerin toplanması, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi ve ulaşılan bulguların raporlaştırılması şeklinde işlemektedir (Cohen & Manion, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler kodlanmış ve görüşme formunun temelinde yer alan temalara göre (Yaratıcı Düşünme Eğilimine Katkı, İletişim Becerisine Katkı, Güdülenmeye Katkı, Akademik Başarıya Katkı, Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkı, Ters-yüz Öğrenme Uygulamasına Ait Olumsuz Yönler/Yaşanan Zorluklar, Uygulamaya Ait Öneriler) tablo ve şekiller vasıtasıyla açıklanmıştır. Diğer taraftan araştırmada ulaşılan öğrenci görüşlerine ait doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilmiştir. Nitel veriler açıklanırken deney grubunda 12 öğrenci ile görüşülmüş ve bu öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3 ...Ö12 olarak adlandırılmıştır. Daha sonra öğrenci cevapları kodlara göre sınıflandırılmış ve her bir koda karşılık gelen frekans değerleri belirlenmiştir.

## **BULGULAR**

### **Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular**

Birinci araştırma sorusu olan “*Ters-yüz öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasında;*

- a. *yaratıcı düşünme eğilimleri,*
- b. *iletişim becerileri,*
- c. *güdülenme düzeyleri ve*

*d. akademik başarı testinden alınan puan ortalamaları açısından son test değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”ın cevaplanabilmesi için ulaşılan bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.*

Bu kapsamda deneysel işlem sonunda kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarı testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile analiz yapılmıştır.

Tablo 8.

*Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri son test değerlerine ait ortalama ve düzeltilmiş ortalama sonuçları*

<b>Boyut</b>	<b>Grup</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Düzeltilmiş Ort.</b>
Amaç Yönelimlilik ‘AY’ (Son Test)	Kontrol	35	3.97	3.98
	Deney	34	4.18	4.18
İçsel Güdülenme ‘İG’ (Son Test)	Kontrol	35	4.36	4.36
	Deney	34	4.46	4.45
Kendine Güven ‘KG’ (Son Test)	Kontrol	35	3.52	3.53
	Deney	34	3.88	3.88
Risk Alma ‘RA’ (Son Test)	Kontrol	35	3.75	3.73
	Deney	34	4.17	4.18
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ‘YDEÖ’-Genel (Son Test)	Kontrol	35	3.96	3.96
	Deney	34	4.18	4.18

Tablo 8’de belirtilen kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği’ne ait son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde; tüm alt boyutların ve ölçeğin tamamının deney grubuna ait son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Grupların son test puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

*Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri boyutlarının son test puanlarına ait ANCOVA sonuçları*

Boyut	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	$\eta^2$
Amaç Yönelimlilik 'AY'	Düzeltilmiş Model	1.320	2	.660	3.431	.038	.094
	Sabit	20.168	1	20.168	104.829	.000	.614
	Ön test	.594	1	.594	3.086	.084	.045
	<b>Grup</b>	<b>.690</b>	<b>1</b>	<b>.690</b>	<b>3.586</b>	<b>.063</b>	<b>.052</b>
	Hata	12.697	66	.192			
	Toplam	1161.640	69				
	Düzeltilmiş Toplam	14.017	68				
İçsel Güdülenme 'İG'	Düzeltilmiş Model	.257	2	.128	.665	.518	.020
	Sabit	12.807	1	12.807	66.299	.000	.501
	Ön test	.257	1	.257	1.329	.253	.020
	<b>Grup</b>	<b>.007</b>	<b>1</b>	<b>.007</b>	<b>.036</b>	<b>.850</b>	<b>.001</b>
	Hata	12.750	66	.193			
	Toplam	1324.320	69				
	Düzeltilmiş Toplam	13.006	68				
Kendine Güven 'KG'	Düzeltilmiş Model	2.235	2	1.118	2.212	.118	.063
	Sabit	34.903	1	34.903	69.068	.000	.511
	Ön test	.018	1	.018	.036	.850	.001
	<b>Grup</b>	<b>2.206</b>	<b>1</b>	<b>2.206</b>	<b>4.365</b>	<b>.041</b>	<b>.062</b>
	Hata	33.352	66	.505			
	Toplam	980.444	69				
	Düzeltilmiş Toplam	35.588	68				
Risk Alma 'RA'	Düzeltilmiş Model	4.630	2	2.315	8.928	.000	.213
	Sabit	9.814	1	9.814	37.847	.000	.364
	Ön test	1.601	1	1.601	6.173	.016	.086
	<b>Grup</b>	<b>3.416</b>	<b>1</b>	<b>3.416</b>	<b>13.175</b>	<b>.001</b>	<b>.166</b>
	Hata	17.114	66	.259			
	Toplam	1101.875	69				
	Düzeltilmiş Toplam	21.745	68				
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği 'YDEÖ'-Genel	Düzeltilmiş Model	3.183	2	1.592	6.550	.003	.166
	Sabit	6.428	1	6.428	26.452	.000	.286
	Ön test	.021	1	.021	.087	.769	.001
	<b>Grup</b>	<b>3.101</b>	<b>1</b>	<b>3.101</b>	<b>12.762</b>	<b>.001</b>	<b>.162</b>
	Hata	16.038	66	.243			
	Toplam	1101.797	69				
	Düzeltilmiş Toplam	19.221	68				

Tablo 9 değerlendirildiğinde; 'Kendine Güven' ( $F_{(1, 66)} = 4.365$ ,  $p = .041$ ,  $\eta^2 = .062$ ) ve 'Risk Alma' ( $F_{(1, 66)} = 13.175$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .166$ ) alt boyutları ile ölçeğin genelinde ( $F_{(1, 66)} = 12.762$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .162$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanırken; 'Amaç Yönelimlilik' ( $F_{(1, 66)} = 3.586$ ,  $p = .063$ ,  $\eta^2 = .052$ ) ve 'İçsel Güdülenme' ( $F_{(1, 66)} = .036$ ,  $p = .850$ ,  $\eta^2 = .001$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Anlamlı düzeyde bir farklılığa ulaşılan alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ait düzeltilmiş ortalamalar [ $\bar{X}_{(Kendine\ Güven\ Kontrol)} = 3.53$ ,  $\bar{X}_{(Kendine\ Güven\ Deney)} = 3.88$ ;  $\bar{X}_{(Risk\ Alma\ Kontrol)} = 3.73$ ,  $\bar{X}_{(Risk\ Alma\ Deney)} = 4.18$ ;  $\bar{X}_{(Ölçeğin\ Bütünü\ Kontrol)} = 3.96$ ,  $\bar{X}_{(Ölçeğin\ Bütünü\ Deney)} = 4.18$ ] değerlendirildiğinde elde edilen bu farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında 'Amaç Yönelimlilik' [ $\bar{X}_{(Kontrol)} = 3.98$ ,  $\bar{X}_{(Deney)} = 4.18$ ] ile 'İçsel Güdülenme' [ $\bar{X}_{(Kontrol)} = 4.36$ ,  $\bar{X}_{(Deney)} = 4.45$ ] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Ancak anlamlı farklılığa ulaşamayan alt boyutların her ikisinde de deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle ters-yüz öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini deney grubunda bulunan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 10.

*Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri son test değerlerine ait ortalama ve düzeltilmiş ortalama sonuçları*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ort.
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler 'İİTB' (Son Test)	Kontrol	35	4.25	4.25
	Deney	34	4.47	4.47
Kendini İfade Etme 'KİE' (Son Test)	Kontrol	35	3.99	3.98
	Deney	34	4.60	4.60
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim 'EDSOİ' (Son Test)	Kontrol	35	4.17	4.16
	Deney	34	4.40	4.40
İletişim Kurmaya İsteklilik 'İKİ' (Son Test)	Kontrol	35	3.65	3.65
	Deney	34	4.11	4.12
İletişim Becerileri Ölçeği 'İBÖ'-Genel (Son Test)	Kontrol	35	4.07	4.06
	Deney	34	4.40	4.41

Tablo 10'da belirtilen kontrol ve deney grubu öğrencilerinin İletişim Becerileri Ölçeği'ne ait son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde; tüm alt boyutların ve ölçeğin tamamının deney grubuna ait son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Grupların son test puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11.

*Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri boyutlarının son test puanlarına ait ANCOVA sonuçları*

Boyut	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	$\eta^2$
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler 'İİTB'	Düzeltilmiş Model	1.248	2	.624	5.378	.007	.140
	Sabit	15.087	1	15.087	129.997	.000	.663
	Ön test	.353	1	.353	3.043	.086	.044
	<b>Grup</b>	<b>.856</b>	<b>1</b>	<b>.856</b>	<b>7.376</b>	<b>.008</b>	<b>.101</b>
	Hata	7.660	66	.116			
	Toplam	1319.350	69				
	Düzeltilmiş Toplam	8.908	68				
Kendini İfade Etme 'KİE'	Düzeltilmiş Model	6.497	2	3.248	12.964	.000	.282
	Sabit	32.971	1	32.971	131.581	.000	.666
	Ön test	.082	1	.082	.327	.569	.005
	<b>Grup</b>	<b>6.417</b>	<b>1</b>	<b>6.417</b>	<b>25.610</b>	<b>.000</b>	<b>.280</b>
	Hata	16.538	66	.251			
	Toplam	1290.688	69				
	Düzeltilmiş Toplam	23.034	68				
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Düzeltilmiş Model	1.150	2	.575	2.872	.064	.080
	Sabit	10.041	1	10.041	50.163	.000	.432
	Ön test	.234	1	.234	1.170	.283	.017
	<b>Grup</b>	<b>.996</b>	<b>1</b>	<b>.996</b>	<b>4.976</b>	<b>.029</b>	<b>.070</b>
	Hata	13.211	66	.200			
	Toplam	1278.444	69				
	Düzeltilmiş Toplam	14.361	68				
İletişim Kurmaya İsteklilik 'İKİ'	Düzeltilmiş Model	3.618	2	1.809	8.030	.001	.196
	Sabit	23.288	1	23.288	103.366	.000	.610
	Ön test	.057	1	.057	.251	.618	.004
	<b>Grup</b>	<b>3.580</b>	<b>1</b>	<b>3.580</b>	<b>15.889</b>	<b>.000</b>	<b>.194</b>
	Hata	14.870	66	.225			
	Toplam	1054.760	69				
	Düzeltilmiş Toplam	18.488	68				
İletişim Becerileri Ölçeği 'İBÖ'-Genel	Düzeltilmiş Model	1.935	2	.967	11.072	.000	.251
	Sabit	7.266	1	7.266	83.159	.000	.558
	Ön test	.001	1	.001	.009	.927	.000
	<b>Grup</b>	<b>1.928</b>	<b>1</b>	<b>1.928</b>	<b>22.063</b>	<b>.000</b>	<b>.251</b>
	Hata	5.767	66	.087			
	Toplam	1243.074	69				
	Düzeltilmiş Toplam	7.702	68				

Tablo 11 değerlendirildiğinde; ‘İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler’ ( $F_{(1, 66)} = 7.376, p = .008, \eta^2 = .101$ ), ‘Kendini İfade Etme’ ( $F_{(1, 66)} = 25.610, p = .000, \eta^2 = .280$ ), ‘Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim’ ( $F_{(1, 66)} = 4.976, p = .029, \eta^2 = .070$ ), ‘İletişim Kurmaya İsteklilik’ ( $F_{(1, 66)} = 15.889, p = .000, \eta^2 = .194$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ( $F_{(1, 66)} = 22.063, p = .000, \eta^2 = .251$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır. Anlamlı düzeyde bir farklılığa ulaşılan alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ait düzeltilmiş ortalamalar [ $\bar{X}$  (İletişim ilkeleri ve Temel Beceriler Kontrol) = 4.25,  $\bar{X}$  (İletişim ilkeleri ve Temel Beceriler Deney) = 4.47;  $\bar{X}$  (Kendini İfade Etme Kontrol) = 3.98,  $\bar{X}$  (Kendini İfade Etme Deney) = 4.60;  $\bar{X}$  (Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim Kontrol) = 4.16,  $\bar{X}$  (Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim Deney) = 4.40;  $\bar{X}$  (İlişki Kurmaya İsteklilik Kontrol) = 3.65,  $\bar{X}$  (İlişki Kurmaya İsteklilik Deney) = 4.12;  $\bar{X}$  (Ölçeğin Bütünü Kontrol) = 4.06,  $\bar{X}$  (Ölçeğin Bütünü Deney) = 4.41] değerlendirildiğinde elde edilen bu farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgu ters-yüz öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin iletişim becerilerini deney grubunda bulunan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 22.

*Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin güdülenme düzeyleri son test değerlerine ait ortalama ve düzeltilmiş ortalama sonuçları*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ort.
Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme ‘ÖDG’ (Son Test)	Kontrol	35	4.53	4.52
	Deney	34	4.60	4.61
Yetersiz Güdülenme ‘YG’ (Son Test)	Kontrol	35	1.55	1.55
	Deney	34	2.51	2.52
İçer Yansıtılmış Dışsal Güdülenme ‘İYDG’ (Son Test)	Kontrol	35	1.44	1.50
	Deney	34	2.22	2.15
İçsel Güdülenme ‘İG’ (Son Test)	Kontrol	35	4.21	4.20
	Deney	34	4.35	4.36
Eğitimde Güdülenme Ölçeği ‘EGÖ’- Genel (Son Test)	Kontrol	35	2.93	2.93
	Deney	34	3.41	3.42

Tablo 12’de belirtilen kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Eğitimde Güdülenme Ölçeği’ne ait son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde; tüm alt boyutların ve ölçeğin tamamının deney grubuna ait son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Grupların son test puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 33.

*Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin güdülenme düzeyleri boyutlarının son test puanlarına ait ANCOVA sonuçları*

Boyut	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	$\eta^2$
Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme ‘ÖDM’	Düzeltilmiş Model	.250	2	.125	.484	.619	.014
	Sabit	26.179	1	26.179	101.368	.000	.606
	Ön test	.228	1	.228	.884	.350	.013
	<b>Grup</b>	<b>.044</b>	<b>1</b>	<b>.044</b>	<b>.169</b>	<b>.682</b>	<b>.003</b>
	Hata	17.045	66	.258			
	Toplam	1446.222	69				
	Düzeltilmiş Toplam	17.295	68				
Yetersiz Güdülenme ‘YG’	Düzeltilmiş Model	16.232	2	8.116	19.972	.000	.377
	Sabit	39.358	1	39.358	96.851	.000	.595
	Ön test	.098	1	.098	.241	.625	.004
	<b>Grup</b>	<b>16.115</b>	<b>1</b>	<b>16.115</b>	<b>39.656</b>	<b>.000</b>	<b>.375</b>
	Hata	26.821	66	.406			
	Toplam	327.111	69				
	Düzeltilmiş Toplam	43.053	68				
İçer Yansıtılmış Dışsal Güdülenme ‘İYDM’	Düzeltilmiş Model	14.772	2	7.386	13.963	.000	.297
	Sabit	43.643	1	43.643	82.505	.000	.556
	Ön test	4.344	1	4.344	8.212	.006	.111
	<b>Grup</b>	<b>6.933</b>	<b>1</b>	<b>6.933</b>	<b>13.106</b>	<b>.001</b>	<b>.166</b>
	Hata	34.912	66	.529			
	Toplam	278.556	69				
	Düzeltilmiş Toplam	49.684	68				



Tablo 13 Devamı

İçsel Güdülenme 'İG'	Düzeltilmiş Model	.541	2	.271	.586	.560	.017
	Sabit	33.951	1	33.951	73.501	.000	.527
	Ön test	.186	1	.186	.404	.527	.006
	<b>Grup</b>	<b>.380</b>	<b>1</b>	<b>.380</b>	<b>.823</b>	<b>.368</b>	<b>.012</b>
	Hata	30.486	66	.462			
	Toplam	1295.111	69				
	Düzeltilmiş Toplam	31.027	68				
Eğitimde Güdülenme Ölçeği 'EGÖ'- Genel	Düzeltilmiş Model	3.990	2	1.995	33.831	.000	.506
	Sabit	9.917	1	9.917	168.191	.000	.718
	Ön test	.001	1	.001	.023	.880	.000
	<b>Grup</b>	<b>3.956</b>	<b>1</b>	<b>3.956</b>	<b>67.090</b>	<b>.000</b>	<b>.504</b>
	Hata	3.892	66	.059			
	Toplam	701.382	69				
	Düzeltilmiş Toplam	7.881	68				

Tablo 13 değerlendirildiğinde; 'Yetersiz Güdülenme' ( $F_{(1, 66)} = 39.656$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .375$ ) ve 'İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme' ( $F_{(1, 66)} = 13.106$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .166$ ) alt boyutları ile ölçeğin genelinde ( $F_{(1, 66)} = 67.090$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .504$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanırken; 'Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme' ( $F_{(1, 66)} = .168$ ,  $p = .682$ ,  $\eta^2 = .003$ ) ve 'İçsel Güdülenme' ( $F_{(1, 66)} = .823$ ,  $p = .368$ ,  $\eta^2 = .012$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Anlamlı düzeyde bir farklılığa ulaşılan alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ait düzeltilmiş ortalamalar [ $\bar{X}$  (Yetersiz Güdülenme Kontrol) = 1.55,  $\bar{X}$  (Yetersiz Güdülenme Deney) = 2.52;  $\bar{X}$  (İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme Kontrol) = 1.50,  $\bar{X}$  (İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme Deney) = 2.15;  $\bar{X}$  (Ölçeğin Bütünü Kontrol) = 2.93,  $\bar{X}$  (Ölçeğin Bütünü Deney) = 3.42] değerlendirildiğinde elde edilen bu farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında 'Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme' [ $\bar{X}$  (Kontrol) = 4.52,  $\bar{X}$  (Deney) = 4.61] ile 'İçsel Güdülenme' [ $\bar{X}$  (Kontrol) = 4.20,  $\bar{X}$  (Deney) = 4.36] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat anlamlı farklılığa ulaşamayan alt boyutların her ikisinde de deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle ters-yüz öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin güdülenme düzeylerine deney grubunda bulunan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 44.

*Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı son test değerlerine ait ortalama ve düzeltilmiş ortalama sonuçları*

Test	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltil. Ort.
Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (Son Test)	Kontrol	35	55.37	55.16
	Deney	34	81.00	81.21

Tablo 14'te belirtilen kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme dersi akademik başarı testi son test ortalamaları değerlendirildiğinde deney grubuna ait son test puan ortalamasının kontrol grubuna ait son test puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grubu son test puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 55.

*Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarına ait ANCOVA sonuçları*

Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	$\eta^2$
Düzeltilmiş Model	11430.880	2	5715.440	47.670	.000	.591
Sabit	14561.271	1	14561.271	121.449	.000	.648
Ön test	103.052	1	103.052	.860	.357	.013
<b>Grup</b>	<b>11366.120</b>	<b>1</b>	<b>11366.120</b>	<b>94.800</b>	<b>.000</b>	<b>.590</b>
Hata	7913.120	66	119.896			
Toplam	338400.000	69				
Düzeltilmiş Toplam	19344.000	68				

Tablo 15 değerlendirildiğinde; öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi akademik başarılarına ait son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ( $F_{(1, 66)} = 94.800$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .590$ ). Bu bulgu ışığında deney grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve

Öğrenme dersi akademik başarı düzeylerinin kontrol grubunu oluşturan öğrencilere oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna varılabilir.

### İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Deney grubu öğrencilerinin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına ait görüşleri nelerdir?”in cevaplanabilmesi için deney grubunu oluşturan 12 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle görüşme formunda yer alan sorulara verilen sorulara ait doğrudan alıntılar sunulmuş ve ardından ulaşılan nitel verilerin derinlemesine ve açık bir şekilde açıklanabilmesi için öğrencilerin ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlara yer verilmiştir. Doğrudan alıntı örnekleri şu şekildedir:

“Ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının bana kattığı olumsuz hiçbir şey yok. Dersten önce hazırlanan slaytlar ve videolar benim derse daha hazır gelerek derslere daha aktif bir şekilde katılmamı sağladı.”(Ö2)

“Bu uygulama benim derse hazırlıklı gelmemi sağladı ve bende daha çok çalışma hevesi oluşturdu. Sonuç olarak daha kolay öğrenebildim.”(Ö10)

“Bu uygulama ile kendimi ifade etmem gelişti ve özgüvenim arttı. İnsanlarla daha iletişim kurabilir oldum.”(Ö8)

“Özellikle ders esnasında aktif öğrenme teknikleriyle katılım sağlanması ve bu süreçlerde eğlenceli bir biçimde ders işlenmesi bu derse yönelik güdülenmemi arttırdı.”(Ö6)

“İnternet kota sınırına takılmak gibi bir sorun yaşadım. Bu sorunu ise ek internet paketi olarak çözebildim.”(Ö5)

“İnternet bağlantı ve kota sorunları yaşadım. Ek paketler olarak bu sorunun üstesinden gelebildim.”(Ö9)

“Bence bu uygulama oldukça iyiydi. Herhangi bir şey değiştirmek istemezdim.”(Ö2)

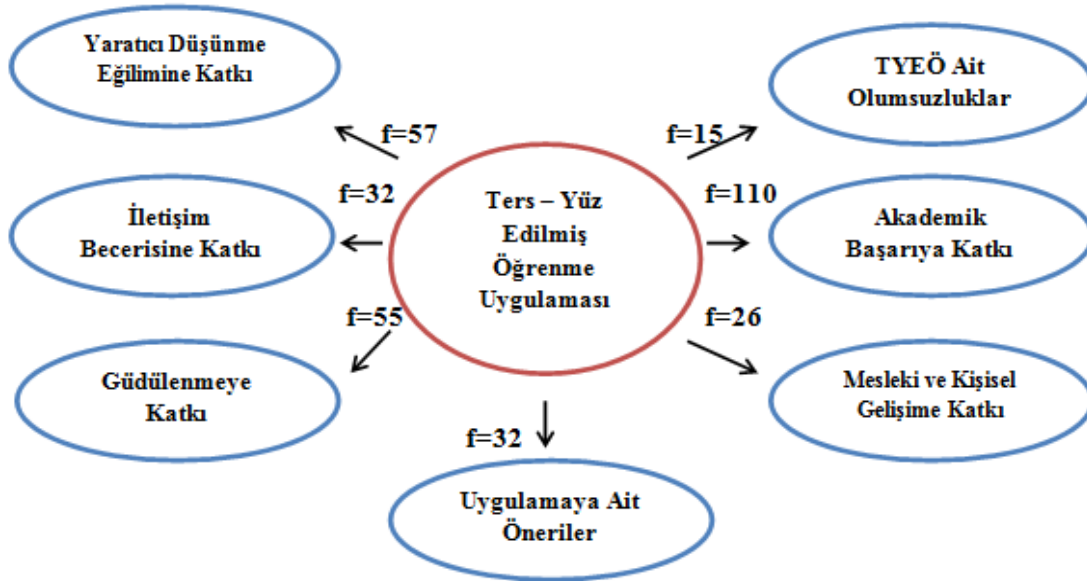
“Herhangi bir değişiklik istemezdim.”(Ö3)

“Ders sürecinin yüz yüze olmasını çok isterdim.”(Ö5)

“Ben bir şey ekleyip çıkartmazdım. Videolar kısa ve açıklayıcıydı. Videolar boğucu değildi. Dersler hareketli ve eğlenceliydi. Bu sebeple ben bir değişiklik yapılmasını istemezdim.”(Ö6)

“Diğer derslerde de öğretim elemanlarının ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasını kullanmaya teşvik edilmesi önerilebilir.”(Ö4)

Öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen tema ve kodlar Şekil 4 ile Tablo 16’da yer almaktadır.



Şekil 4. Ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri

Tablo 16.

Belirlenen tema, kod ve frekans değerleri

TEMALAR	KODLAR	FREKANS
<b>Yaratıcı Düşünme Eğilimine Katkı</b>	Derste aktif olma	16
	Farklı düşünebilmeyi sağlama	11
	Yaratıcı düşünebilmeyi sağlama	23
	Yeni fikirler üretebilmeyi sağlama	7
<b>İletişim Becerisine Katkı</b>	İletişim becerisini destekleme	20
	Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini arttırma	7
	Empati yeteneğini geliştirme	3
	Farklı fikirlere saygı duymayı öğrenme	2
<b>Güdülenmeye Katkı</b>	Derslerin eğlenceli olmasını sağlama	8
	Derste mutlu olmayı sağlama	4
	Ders motivasyonunu arttırma	33
	Derse severek gelmeyi sağlama	10
<b>Akademik Başarıya Katkı</b>	Derse hazır gelmeyi sağlama	17
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	14
	Hedeflere ulaşmaya katkı sağlama	8
	Dersin verimli geçmesini sağlama	8
	Başarıyı arttırma	39
	Yeni öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlama	24
<b>Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkı</b>	Özgüven sağlama	14
	Mesleki yaşama katkı sağlama	7
	Kişisel gelişimi destekleme	5
<b>Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamasına Ait Olumsuzluklar/Zorluklar</b>	Ders süresinin uzun olması	1
	Derse katılım sağlanan ortamın kalabalık olması	1
	İnternet ve elektrik kesintisi ile kota sorunu yaşanması	12
	Herhangi bir sorun yok	1
<b>Uygulamaya Ait Öneriler</b>	Ders sürecinde herhangi bir değişiklik önerilmemesi-memnun olunması	17
	Dersin çevrimiçi yürütülen kısmının yüz yüze olmasının önerilmesi	5
	Uygun olan diğer derslerde de TYEÖ'nin uygulanmasının önerilmesi	10

Şekil 4 ve Tablo 16'da gösterildiği gibi ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri yedi tema ve 28 kod altında sınıflandırılmıştır. İlk tema olarak ele alınan “*Yaratıcı Düşünme Eğilimine Katkı (f=57)*” sırasıyla “Derste aktif olma (f=16)”, “Farklı düşünebilmeyi sağlama (f=11)”, “Yaratıcı düşünebilmeyi sağlama (f=23)” ve “Yeni fikirler üretebilmeyi sağlama (f=7)” şeklinde dört kod olarak değerlendirilmiştir. Bu veriler öğrencilerin ters-yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin olumlu yönde etkilendiği, yeni fikirler üretebilme ve derste aktif olma fırsatı buldukları yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada belirlenen ikinci tema “*İletişim Becerisine Katkı (f=32)*” ise sırasıyla “İletişim becerisini destekleme (f=20)”, “Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini arttırma (f=7)”, “Empati yeteneğini geliştirme (f=3)” ve “Farklı fikirlere saygı duymayı öğrenme (f=2)” olarak kodlanmıştır. Bu görüşler ters-yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile öğrencilerin iletişim becerilerinin, empati yeteneğinin ve farklı fikirlere saygı duymalarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Bir diğer tema olan “*Güdülenmeye Katkı (f=55)*” sırasıyla “Derslerin eğlenceli olmasını sağlama (f=8)”, “Derste mutlu olmayı sağlama (f=4)”, “Ders motivasyonunu arttırma (f=33)” ve “Derse severek gelmeyi sağlama (f=10)” olarak kodlanmıştır. Öğrenciler ile yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrenci güdülenmesini arttırdığı, derslerin daha eğlenceli ve mutlu bir ortamda gerçekleştiği sonucuna ulaşılabılır.

“*Akademik Başarıya Katkı (f=110)*” teması ise sırasıyla “Derse hazır gelmeyi sağlama (f=17)”, “Öğrenmeyi kolaylaştırma (f=14)”, “Hedeflere ulaşmaya katkı sağlama (f=8)”, “Dersin verimli geçmesini sağlama (f=8)”, “Başarıyı arttırma (f=39)” ve “Yeni öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlama (f=24)” şeklinde kodlanmıştır. Bu veriler öğrencilerin ters-yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile akademik başarılarının desteklendiği, ders hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlandığı, derslerden alınan

verimin arttığı ve yeni öğrenmelerin kalıcılığının desteklendiği yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada belirlenen bir diğer tema olan “*Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkı (f=26)*” teması ise sırasıyla “Özgüven sağlama (f=14)”, “Mesleki yaşama katkı sağlama (f=7)” ve “Kişisel gelişimi destekleme (f=5)” şeklinde kodlanmıştır. Bu görüşler ters-yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile öğrencilerin özgüvenleri ile mesleki ve kişisel gelişimlerinin desteklendiğini ortaya koymaktadır.

“*Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamasına Ait Olumsuzluklar/ Zorluklar (f=15)*” teması ise sırasıyla “Ders süresinin uzun olması (f=1)”, “Derse katılım sağlanan ortamın kalabalık olması (f=1)”, “İnternet ve elektrik kesintisi ile kota sorunu yaşanması (f=12)” ve “Herhangi bir sorun yok (f=1)” şeklinde kodlanmıştır. Öğrenciler ile yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasında ders süresinin uzunluğu, derse katılım sağlanan ortamın kalabalıklığı, internet ve elektrik kesintisi ile kota sorunu gibi sorunlarla karşılaşıldı görülmüştür.

Son olarak “*Uygulamaya Ait Öneriler (f=32)*” teması belirlenmiştir. Bu temaya ait kodlar ise “Ders sürecinde herhangi bir değişiklik önerilmemesi-memnun olunması (f=17)”, “Dersin çevrimiçi yürütülen kısmının yüz yüze olmasının önerilmesi (f=5)” ve “Uygun olan diğer derslerde de TYEÖ’nin uygulanmasının önerilmesi (f=10)” şeklinde sıralanmıştır. Bu veriler öğrencilerin önemli bir kısmının ters-yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile ilgili bir öneride bulunmadığını ortaya koyarken, bazı öğrencilerin dersin çevrimiçi yürütülen kısmının yüz yüze olmasını ve uygun olan diğer derslerde de TYEÖ’nin uygulanmasını önerdiğini ortaya koymaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Birinci araştırma sorusunun çözümlenebilmesi için yapılan analizler birinci araştırma sorusunun “*a. yaratıcı düşünme eğilimleri*” maddesi doğrultusunda elde edilen sonuca göre; uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenebilmesi için yapılan ölçümlere ait ön test ile son test puanları arasında “*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği*” tamamı ve ölçeğin alt boyutları olan “*Amaç Yönelimlilik*”, “*İçsel Güdülenme*”, “*Kendine Güven*” ve “*Risk Alma*” kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu bulgular kontrol grubu öğrencilerinin “*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği*” ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonuca benzer sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarda da elde edildiği görülmüştür (Birişçi, 2013; Khan, Egbue, Palkie & Madden, 2017; Sığın, 2020; Tonbuloğlu, 2017). Diğer taraftan ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bunun yanında “*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği*” alt boyutları olan “*Kendine Güven*” ve “*Risk Alma*” boyutlarında da deney grubunu oluşturan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının “*Amaç Yönelimlilik*” ve “*İçsel Güdülenme*” alt boyutları dışında öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Al-Zahrani, 2015; Kaplan, 2019; Martin & Schwartz, 2014; Rajaram, 2019; Sudhakaran, 2016; Zauniddin, 2015).

Birinci araştırma sorusunun “*b. iletişim becerileri*” maddesi doğrultusunda elde edilen sonuca göre; uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerilerinin belirlenebilmesi için yapılan ölçümlere ait ön test ile son test puanları arasında “*İletişim Becerileri Ölçeği*” tamamı ve alt boyutları “*İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler*”, “*Kendini İfade Etme*”, “*Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim*” ve “*İletişim Kurmaya İsteklilik*” kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu bulgular kontrol grubu öğrencilerinin “*İletişim Becerileri Ölçeği*” ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonuca benzer sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarda da elde edildiği görülmüştür. (Akpolat, 2021; Alawamleh, Al Twait & Al-Saht, 2020; Birişçi, 2013; Considine & Dean, 2003; Khan, vd., 2017; Yadigar, 2010). Diğer taraftan ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bunun yanında “*İletişim Becerileri Ölçeği*” alt boyutları olan “*İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler*”, “*Kendini İfade Etme*”, “*Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim*” ve “*İletişim Kurmaya İsteklilik*” boyutlarında da deney grubunu oluşturan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar

ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının tüm alt boyutlarda öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Kang, 2015; Khan vd., 2017; Olsen, 2018; Tazijan, Abdullah, Zainol, Noor & Johari, 2017; Zauniddin, 2015).

Birinci araştırma sorusunun “*c.güdülenme düzeyleri*” maddesi doğrultusunda elde edilen sonuca göre; uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeyleri ön test ile son test puanları arasında “*Eğitimde Güdülenme Ölçeği*” tamamı ve alt boyutları “*Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme*”, “*Yetersiz Güdülenme*”, “*İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme*” ve “*İçsel Güdülenme*” kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu bulgular kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ait ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonuca benzer sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarda da elde edildiği görülmüştür. (Bontempi, 2003; Chi-Lun & Yang, 2005; Considine & Dean, 2003; Dimri & Chaturvedi, 2009; Meşe & Sevilen, 2021; Özdoğan & Berkant, 2020). Öte yandan ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla derse yönelik güdülenmelerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bunun yanında “*Eğitimde Güdülenme Ölçeği*” alt boyutları olan “*Yetersiz Güdülenme*” ve “*İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme*” boyutlarında da deney grubunu oluşturan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ters-yüz edilmiş öğrenme uygulaması uzaktan eğitimde kullanılmasının “*Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme*” ve “*İçsel Güdülenme*” alt boyutları dışında öğrencilerin güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Aydın & Demirer, 2017; Chung & Lee, 2018; Cobb, 2016; Çukurbaşı, 2016; Debbag, 2018; Touchton, 2015; Turan, 2015; Yıldız, 2017).

Birinci araştırma sorusunun “*d.akademik başarı*” maddesi doğrultusunda elde edilen sonuca göre; uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin GÖDBT’ne ait ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu bulgular kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin GÖDBT’ne ait ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sergiledikleri başarının istenilen düzeye ulaşmadığını da ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim öğrenci başarısını arttırmış fakat bu artış ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yaratacak düzeyde gerçekleşmemiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Altınpulluk, 2021; Considine & Dean, 2003; Edvardsson & Oskarsson, 2008; Meşe & Sevilen, 2021; Taşgın & Korucuk, 2019). Bunun yanında ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla Gelişim ve Öğrenme ders başarılarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Ayçiçek, 2018; Aydın & Demirer, 2017; Cobb, 2016; Elian & Hamaidi, 2018; Enfiyeci, 2019; Orhan, 2019; Sağlam & Arslan, 2018; Schwankl, 2013; Touchton, 2015; Yıldız, 2017).

Bu çalışmada ele alınan ve “*2. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına ait görüşleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilen ikinci araştırma sorusu doğrultusunda öğrenciler ile yapılan görüşmeler genel olarak değerlendirilmiş; öğrencilerin ders öncesi video ve slâyt gibi materyallerle ilgili haftanın konusuna hazırlanma fırsatı buldukları ve bu sebeple de derslere daha hazır bir şekilde gelebildikleri şeklinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ek olarak öğrencilerin derslerde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinden memnun oldukları ve bu teknikler ile daha aktif biçimde, severek ve eğlenerek öğrenmeler gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler ders hedef ve kazanımlarına ulaşabilmelerinde ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının etkili olduğu ve böylelikle ders başarılarının da arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler ders öncesi, ders esnası ve ders sonrasında sürekli etkileşim içinde olduklarını, yeni fikirler üretmeye çalıştıklarını ve ders esnasında aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulmasıyla yaratıcı düşünme eğilimlerinin, iletişim becerilerinin ve güdülenmelerinin de olumlu şekilde etkilendiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasında öğrenciler tarafından en çok karşılaşılan sorun/aksaklıklar ise internet bağlantı sorunları, elektrik kesintileri, kalabalık ev ortamı ve yeni bir uygulamada başarılı olamama konusundaki önyargılar olarak belirlenmiştir. Öğrenciler ile yapılan

görüşmelerde öğrencilerin bu sorunların üstesinden gelebildiklerini ve bu sorunların derse girmelerini aksatacak nitelikte olmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin hem ders öncesi video ve slaytlar ile derse hazırlanmaları hem de ders esnasında aktif olmalarından dolayı iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Diğer taraftan öğrenciler görüşme sorularına verdikleri cevaplarda ters-yüze edilmiş öğrenme sürecinde sıklıkla yeni fikirler üretmek zorunda kalmalarından dolayı yaratıcı düşünme eğilimlerinin olumlu yönde etkilendiğini bildirmişlerdir. Bu sonuçlar alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Arnold-Garza, 2014; Considine & Dean, 2003; Dimri & Chaturvedi, 2009; Enfield, 2013; Hayırsever & Orhan, 2018; Khan vd., 2017; Özdamlı & Aşıksoy, 2016; Tonbuloğlu, 2017; Zauniddin, 2015).

Sonuç olarak, ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılması sürecinde öğrencilerin internet-elektrik kesintisi ve internet kota sorunu gibi birtakım zorluklarla karşılaşabildiği ancak bu zorlukların derse katılım süreçlerini aksatacak nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bu sorunlar herhangi bir şekilde yürütülen uzaktan eğitim sürecinde de yaşanabilmektedir. Ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencileri yaratıcılık, iletişim, güdülenme ve başarı açısından olumlu şekilde etkilemesi, bu uygulamaya yükseköğretimdeki uzaktan eğitim süreçlerinde daha fazla yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uygun olan diğer derslerde de tercih edilmesi önerilebilir.
2. Uygulamalı dersleri yoğun olan bölümlerin ters-yüz edilmiş öğrenme ile çalışmalarını yarar sağlayabilir.
3. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin desteklenebilmesine ve güdülenme düzeylerinin yüksek tutulmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.
4. Bu araştırma bir meslek yüksekokulundaki Gelişim ve Öğrenme dersi kapsamında yürütülmüştür. Yükseköğretimdeki diğer derslere yönelik olarak da benzer araştırmalar yapılabilir.
5. Ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının bu çalışmada ele alınmayan farklı değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmalar yapılabilir.
6. Ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik öğretmen ve/veya öğretim elemanlarının algı, tutum ve görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla çalışmalar yürütülebilir.
7. Ters-yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına olan etkilerinin daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde belirlenebilmesi için farklı bölüm, farklı okul ve eğitim kademelerinde benzer çalışmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akpolat, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 497-522. <https://doi.10.30964/auebfd.822101>.
- Alawamleh, Al Twait, & Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learnig on communication between instructors and students during COVID-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*, 6(2), 1-22. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>.
- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.
- Al-Zahrani, A. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology* 46(6):1133-1148. <https://doi.10.1111/bjet.12353>.
- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its s efor information literacy instruction. *Communications in Information Literacy* 8(1), 7-22. <http://dx.doi.org/10.7548/cil.v8i1.260>.
- Atjonen, P. (2015). The importance of the teaching profession in 21<sup>st</sup> century Finland. *Edukacija*, 2(133), 5-23.

- Auliyah, N., Sudibyo, E., & M. (2021). Analysis of junior high school students creative thinking skills in distance learning. *International Journal of Recent Educational Research*, 2(3), 316-328. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v2i3.111>.
- Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters-yüz sınıf modeli uygulamalarının ingilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 542040) [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aydın, B., & Demirer, V. (2017). Ters-yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 24-40
- Birleşmiş Milletler, (2020, Nisan). *Politika Özeti: Eğitim COVID-19 sırasında ve ötesinde*. [https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf). Erişim Tarihi: 17.02.2021.
- Bontempi, E. (2003). *Motivation and Distance Learning: What we Knows So Far*. <http://www.xplanazine.com/2003/11/motivation-and-distance-learning-what-weknow-so-far>. Erişim Tarihi: 12.08.2020.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Basım). Pegem Akademi.
- California Distance Learning Project. (2004). Uzaktan Eğitim. <http://www.cdiponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis>. Erişim Tarihi: 10.06.2020.
- Chi-Lun, L., & Yang, H., L. (2005, 19-21 May). *Process-oriented e-learning system: from mastery learning perspective*. [Paper Presented]. IACIS Pacific 2005 Conference, Taiwan. <http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/26445/1/C080520113819.pdf>. Erişim Tarihi: 06.01.2021.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Anı.
- Chung, E. J., & Lee, B-H (2018). The effects of flipped learning on learning motivation and attitudes in a class of college physical therapy students. *Journal of Problem-Based Learning*, 5(1), 29-36. <https://doi.10.24313/jpbl.2018.5.1.29>.
- Cobb, W. N. W. (2016). Turning the classroom upside own: Experimenting with the *flipped* classroom in American government. *Journal of Political Science Education*, 12(1), 1-14.
- Cobbold, C. (2015). Professionals without a profession? The paradox of contradiction about teaching as a profession in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 125-135.
- Cohen, L., & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. (4th. Edt.). Routledge.
- Considine, C., & Dean, T. (2013, 22-25 June). *Active learning in distance education* [Paper presented]. Old Dominion University, American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, America.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edt.). Pearson Education.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters-yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 448207) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Debbağ, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği*. (Tez No. 514604) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Dimri, K. A., & Chaturvedi, A. (2009). Analysis With Learner Input of Student Support Services in India. *Asian Journal of Distance Education*, 7(2), 4-16.
- ECLAC-UNESCO (2020, August). *Education in the time of COVID-19*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509\\_en.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf). Erişim Tarihi: 21.02.2021.
- Edvardsson, I. R., & Oskarsson, G. K. (2008). Distance education and academic achievement in business administration: The case of the University of Akureyri. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-12. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.542>.
- Elian, S. A., & Hamaidi, D. A. (2018). The effect of using flipped classroom strategy on the academic achievement of fourth grade students in Jordan. *International Journal of Emerging Teknologies in Learning*, 13(2), 110-125. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7816>.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 57(6), 14-27. <https://doi.10.1007/s11528-013-0698-1>

- Enfiyeci, T. (2019). *Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği* (Tez No. 546255) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Engin, A. O. (2009). Second language learning success and motivation. *Social Behavior and Personality*, 37(8), 1035-1042. <https://doi.10.2224/sbp.2009.37.8.1035>.
- Ercan, S., & Şahin, F. (2015). The usage of engineering practices in science education: Effects of design based science learning on students' academic achievement. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 128-164. <https://doi.10.17522/nefmed.67442>.
- Ergin, İ. (2019). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a. *Turkish Studies – Information technologies and applied Sciences*, 14(4), 553-568. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.30194>.
- Ergin, K., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. <https://doi.10.16986/HUJE.2018036646>.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications* (10th Ed.). Pearson Education.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters-yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 526834) [Doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters-yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. doi: 10.17860/mersinefd.431745.
- Herreid, C. F., & Schiller, N.A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 made simple: ideas for teaching. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(3), 92-98. <https://doi.10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.92>.
- Kang, N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(3), 41-72. <https://doi.10.15702/mall.2015.18.3.41>
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: Teaching for creativity development. *Psychology*, 10, 140-147. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012>.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi* 9(2), 59-78. <https://toad.halileksi.net/olcek/ilkogretim-birinci-kademedeki-egitimde-motivasyon-olcegi-0>. Erişim Tarihi: 06.02.2019.
- Karlson, G., & Johanson, S. (2016). *The flipped classroom: a model for active student learning*. Portland.
- Khan, A., Egbue, O., Palkie, B., & Madden, J. (2017). Active learning: Engaging students to maximize learning in an online course. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(2), 107-115.
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Tez No. 526276) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Korkut-Owen, F., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51- 64. <https://toad.halileksi.net/olcek/iletisim-becerileri-olcegi> Erişim Tarihi: 06.02.2019.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. Erişim Tarihi: 16.10.2021.
- Martin, L., & Schwartz, D. L. (2014). A pragmatic perspective on visual representation and creative thinking. *Visual Studies*, 29(1), 8093.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3th Ed.). Longman.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence-based inquiry* (7th Ed.). Pearson Education.
- MEB-EARGED. (2011). *MEB 21. Yüzyıl öğrenci profili*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Meşe, E. & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 11-22. <http://doi.org/10.31681/jetol.817680>.
- Millis, J. B. (2012). *Yüz yüze eğitim yapılan derslerde etkin öğrenme stratejileri*. Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Etkili Öğretim Kılavuzu Serisi No: 53.
- Olsen, S. E. (2019). *Flipping in communication: A flipped classroom experience* [Master dissertation, Southern Utah University-Utah]. <https://www.suu.edu/hss/comm/masters/capstone/thesis/olsen-e.pdf>. Erişim Tarihi: 15.09.2019.
- Orhan, A. (2019). The effect of flipped learning on students' academic achievement: A meta-analysis study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 368-396.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi* (Tez No. 458732) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.



- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINTAB uygulamalı*. Nisan.
- Özdamlı, F., & Aşıksoy, G. (2016). Flipped Classroom adapted to the ARCS Model of motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1589-1603. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1251a>.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>.
- Pfeifer, S. (2015). *Effects of industry 4.0 on vocational education and training*. Austrian Academy of Sciences.
- Punch, F. K. (2014). *Sosyal Araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. Dursun Bayrak, H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz). Siyasal.
- Rajaram K. (2019). Flipped classrooms: providing a scaffolding support system with real-time learning Interventions. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 30-58.
- Sağlam, D., & Arslan, A. (2018). The effect of flipped classroom on the academic achievement and attitude of higher education students. *World Journal of Education*, 8(4), 170-176. <https://10.5430/wje.v8n4p170>.
- Schwankl, E. R. (2013). *Blended Learning: Achievement and Perception* [Master Dissertation, Southwest Minnesota State University-Minnesota].
- Shahroom, A. A., & Hussin, N. (2018). Industrial revolution 4.0 and education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 314-319. <https://doi.10.6007/IJARBS/v8-i9/4593>.
- Sıgım, S. (2020). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor?: Tek durumlu bir örnek olay çalışması* (Tez No. 612422) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A white paper: achieving success with blended learning*. Centra Software.
- Staker, H., & Horn, M. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>. Erişim Tarihi: 18.04.2019.
- Sudhakaran, N. (2016). *Flipped classroom strategies for fostering creativity and enriching learning experiences*. <https://www.academia.edu/28670799/> Erişim Tarihi: 08.09.2019.
- Şahin, F., & Danışman, F. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 750-763.
- Taşgın, A., & Korucuk, M. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 550-575. <http://dx.doi.org/10.30831/akueg.426706>
- Tazijan, F. N., Abdullah, C. H., Zainol, N., Noor, M. S., & Johari, N. R. (2017). Building communication skills through flipped classroom. *International Academic Research Journal of Social Science* 3(1), 142-147. <https://www.researchgate.net/publication/320919865>.
- Tonbuloğlu, B. (2017). *Uzaktan Eğitim Programlarının Paydaş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Tez No. 464524) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. Sage.
- Turan, Z. (2015). *Ters-yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Tez No. 394794) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ürün-Karahan, B., & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969. [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/938207843\\_24karahan.pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/938207843_24karahan.pdf).
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Bilişim Sistemleri Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Örneği)* (Tez No. 278015) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Basım). Seçkin.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 490666) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Zauniddin, Z. (2015, 25-26 November). *Exploring the potential of flipped classroom approach for higher education in Aceh* [Paper presented]. Aceh Development International Conference, Kuala Lumpur, Malaysia. <https://www.researchgate.net/publication/>.

## EĞİTİM FAKÜLTELERİ LİSANS PROGRAMLARININ YENİDEN YAPILANDIRILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

### EXAMINATION OF THE OPINIONS OF THE TEACHER EDUCATORS ON THE RECONSTRUCTION OF UNDERGRADUATE CURRICULUM OF EDUCATIONAL FACULTIES

Esin TURAN GÜLLAÇ<sup>1</sup>

**ÖZ:** Türkiye'deki öğretmen eğitiminde gerçekleşen yenilik ve gelişmeleri öğretmen eğitiminin eğitim fakültesi çatısı altına alınarak dört yıllık lisans programı olarak okutulmaya başlandığı 1990' dan günümüze doğru ele almak, geleceğe yönelik çabalara ışık tutması açısından daha verimli olacaktır. En köklü değişiklik 1997'de yapılmıştır. 1998 öğretim yılından itibaren okutulması Yüksek Öğretim Kurulu tarafından öngörülmesi olan bu program "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma" adı ile ortaya atılmıştır. Bu araştırma; lisans programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin çabaların, sistemin en önemli paydaşı olan öğretim elemanları gözünden ve konuya ilişkin dokümanlardan yola çıkarak; ele almayı amaçlamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'yeniden yapılanmaya ilişkin görüş anketi' ve 'öğretim hedefleri anketi' kullanılmış nicel veriler spss programı yoluyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların yorumundan yeniden yapılanma çalışmasının öğretmen eğitiminde tüm eksiklikleri gidermediği, halen niteliğe ilişkin boşluklar olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen eğitiminde niteliğe sadece lisans programlarının derslerinde, ders içerikleri ve dönemlerinde değişiklik yapmak ile mümkün olamayacağı görülmektedir. Öğretmen eğitimi lisans programlarının da eğitim programı geliştirme ve değerlendirme ilkelerine uygun biçimde ele alınması gerekmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim fakültesi, öğretmen eğitimi, yeniden yapılanma, öğretim elemanları, öğretim hedefleri

**ABSTRACT:** It would be more productive to shed light on future efforts to consider the innovations and developments in teacher education in Turkey from 1990, when teacher education was brought under the umbrella of the faculty of education and started to be taught as a four-year undergraduate program. The most radical change was made in 1997. This program, which was envisaged by the Council of Higher Education since the 1998 academic year, was put forward with the name of "Reconstruction in Education Faculties". This research; From the perspective of the academic staff, who are the most important stakeholders of the system, and from the documents related to the subject; aims to address. In the research, 'opinion questionnaire on restructuring' and 'teaching objectives questionnaire' were used as data collection tools and the quantitative data were analyzed through the spss program. From the interpretation of the findings, it is understood that the restructuring study did not eliminate all the deficiencies in teacher education, and there are still gaps in quality. It is seen that quality in teacher education cannot be achieved only by making changes in the courses, course contents and periods of undergraduate programs. Teacher education undergraduate programs should also be handled in accordance with the principles of curriculum development and evaluation.

**Keywords:** Faculty of education teacher training, reconstruction, teacher educators, teaching goals

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Turan Güllaç, Esin. (2023). Eğitim fakülteleri lisans programlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 559-575.

#### **Cite this article as:**

Turan Güllaç, Esin. (2023). Examination of the opinions of the teacher educators on the reconstruction of undergraduate curriculum of educational faculties. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 559-575.

\* Bu makale, Esin TURAN GÜLLAÇ' ın "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma ve Öğretim Hedefleri" adlı doktora tezinden üretilmiştir

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, Türkiye, Email: eturan@pau.edu.tr, ORCID:0000-0002-5992-1803

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Teacher training; is a multidimensional structure that needs to be constantly observed from the selection of teacher candidates to their education, professional development, qualifications, social reputation, and status. The education of teachers should be in line with the needs of the age and the society concerned so that we as a society can reach the human skills that have been developed for the 21st century. To create quality assurance in teacher education, YÖK established the 'National Committee for Teacher Training' in 1997 and carried out studies called the 'Pre-service teacher training project' in cooperation with the World Bank. In 1998, a new regulation was envisaged for undergraduate programs. The name of this regulation is Restructuring in Education Faculties. The restructuring of Education Faculties, which is the focal point of this research, is an important development that is expected to provide qualifications in teacher education. In this respect, it was deemed worthy of investigation.

The reasons for the restructuring of undergraduate teacher training programs are as follows:

a. While "training qualified teachers for the needed fields" was the purpose of the existence of education faculties, it was seen that it moved away from this purpose with the priority of "doing science and basic research".

b. Secondary education field teaching programs and the programs of the faculties of science and literature have begun to cross with each other, and the similarities are the points that need to be solved.

In Turkey after 1982; In the following years, in 1998, 2006, 2009, and 2018, some regulations were brought to the undergraduate teacher training programs and the programs were restructured.

The relationship between the goals adopted by the instructors in their classrooms regarding teacher education and the restructuring will provide us with an answer in terms of their search for qualifications in teacher education. The research was created and structured with this understanding.

### Method

This research was conducted with a descriptive survey model. Within the framework of the "Restructuring of Education Faculties", which came into effect in the 1998-1999 academic year, the teaching staff working in the classroom teaching and educational sciences departments of the education faculties and conducting the teaching profession knowledge courses; In terms of undergraduate programs, it has been tried to be described according to their situation, views, and teaching objectives. On the other hand, considering the current importance of the subject, academic studies examining the changes in teacher education undergraduate programs from the past to the present within the historical framework were examined and the results obtained from the documents were analyzed. Document analysis is a method of detailed examination and classification of documents containing written information (Yıldırım and Şimşek, 2005). Data has been collected and interpreted from a historical perspective, from the date when teacher-training undergraduate programs were taught as a four-year undergraduate education. 223 instructors working in the classroom teaching and educational sciences departments of 20 education faculties and having experiences related to "Restructuring of Education Faculties" responded to the scales used in this study. 142 of the instructors are male and 81 are female.

As a data collection tool in the research, the 47-item "Views on Restructuring Questionnaire" developed by the researcher was used to get the opinions of the faculty members as well as the individual situations and characteristics of the education faculties. The second scale; The 52-item "Teaching Goals Inventory" developed for lecturers in 1993 by Angelo and Cross, who have worked in the literature to determine the teaching goals of the lecturers, was used. The theoretical data obtained regarding the restructuring of the Education Faculties were arranged and summarized according to the subject headings of the research. The SPSS program was used in the analysis of the data. Frequency distribution of the data, mean calculations, t-test, analysis of variance, and correlation calculations for relationships were made. The data obtained as a result of Statistical Analysis were used to answer the questions specified in the problem and sub-problems.

### Findings

The lecturers' emphasis on the fact that the restructuring did not balance the division and course structuring with the national education course structuring indicates that there is still a search for this issue.

They state that the teacher that the country needs cannot be fully provided with this restructuring. The most emphasized point is the lack of coordination between institutions. There is a prevailing opinion that it would be more realistic to eliminate this first and to make changes as a result of sound and research-based studies. Although it is concluded that increasing the number of practice courses is an appropriate approach, it shows that there is a need for studies on this subject since it is not fully reflected in real practice.

The teaching goals of the instructors and the approaches they develop in the classroom are the efforts that have been recorded with a high average in their own opinion. There is a need for more process studies on teacher education from the views of lecturers. It is not clear how the programs that are opened or closed with the configuration are opened and closed. For the instructors to show sufficient effort to train teachers in the required field, necessary infrastructure studies should be carried out. It is valuable to consult the opinions of the lecturers, who are mostly in the system, among the innovation efforts in education. Inter-agency coordination should accompany this.

## Discussion and Conclusion

As a result, the radical change in teacher training undergraduate programs, which were put into practice in Turkey in 1997-1998, is discussed in this research. On the other hand, the changes that the teacher training undergraduate programs have undergone, in general, have been kept under the spotlight and revealed by document analysis. The goals envisaged by the instructors in their courses and their views on restructuring were compared, and in this way, data was tried to be provided for the quality-seeking point of our teacher education system.

## GİRİŞ

Ülkemizde eğitimin niteliğini arttırmaya ilişkin çabalar çok uzun yıllardan beri devam etmektedir. Eğitim içerisinde önceden belirlenen ve ulaşılmak istenilen amaçların, öngörülen düzeyde gerçekleşebilmesi öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi ile de eşdeğerdir. Çünkü öğretmen eğitimi sistemin bileşenlerinden en önemlisi ve etki derecesi en yüksek boyuttur. Öğretmen eğitimi ülkemizde uzun yıllardan beri üniversite çatısı altında devam etmektedir. Öğretmenin nitelikli yetiştirilmesi bu yönüyle lisans programlarının temel yapılması, içeriği, teori-uygulama dengesi, öğretim elemanı faktörü, süre ve daha birçok bakımdan önem arz etmektedir.

Lisans programlarında tarihten günümüze öngörülen, gerçekleştirilen, değişiklik ve gelişmelerden beklenen olumlu dönüt tam manasıyla maalesef alınmamıştır. Arayışlar devam etmektedir. Tüm bu gerçekleştirilen çabalarda ortak eksiklik program değişikliğine gidilirken öğretim yetiştirme sisteminin tüm boyutlarıyla tam manasıyla değerlendirilemediği, sistemi oluşturan boyutlar arasındaki eşgüdümsüzlük işaret edilen sorunlar olmuştur. Öğretmen eğitimi de eğitim sisteminin bütünlüğü içinde kapsamlı ön hazırlıklar gerektiren bir konudur. Sistem yaklaşımı temel alınarak bu yönde gerekli çalışmalar yapılması beklenmektedir. Ancak bu şekilde, eğitim sistemindeki uygulamalar ve bunların nitelikleri artırılabilir. Ayrıca bu yaklaşım değişim ve yenileşmeye de eşlik ederek kendini sürekli denetleyerek güncelleyecektir.

Eğitim sistem yaklaşımı içerisinde ele alınmayı ve sistemi etkileyen birçok boyutun eşgüdümlü ve araştırma verilerine göre düzenlenmeyişi, eğitim sistemindeki arayışlara kemikleşen yeni sorunlar eklemiştir. Öğretmen eğitimi sistemi de benzer şekilde nedenlerden bugün halen çözüm getirilememiş sorunlar içermektedir (König, & Mulder, 2014). Maalesef öğretmen eğitimindeki değişim ve yenileşme çabaları, süreç içinde alınan kararlardaki eksiklikler bu sorunların çözülemeyişine neden olmuştur. Elbette eğitimin niteliği öğretmen ögesinin niteliği ile eşittir. Öğretmenin yetiştirilmesi; öğretmen adaylarının seçiminden eğitimine, mesleki gelişiminden yeterliliklerine, sosyal itibarından statüsüne kadar sürekli gözetilmesi gereken çok boyutlu bir yapıdır (Göker, & Gündüz, 2017). Bu yapının güçlü kalması çağın gerekleri, insanın ihtiyacı ile belirlenirken, bilimsel ve akademik verilerden beslenmesi gerekmektedir. Değişim ve düzenlemeye ilişkin çabaların sektöre uğramasına, bir taraftan öğretmen yetiştirme ile ilgili birimler arasındaki koordinasyonsuzluk neden olurken diğer taraftan yönetim değişiklikleriyle alınan kararların takibi ve sürekliliğinin sağlanamaması da neden olarak gösterilmektedir. Oysaki eğitime ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin yapılan onca akademik çalışma, sistemin onarılması ve öğretmen eğitiminde niteliğin artırılmasına rehberlik edecek düzeydedir. Sorunların çözümüne ancak bu şekilde ulaşılabileceği aşikardır (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003).

Toplumda eğitimi şekillendiren ve eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişen toplumsal şartlar ile mesleki vizyon ve misyonlarında da değişimler olmaktadır. Değişen toplumsal yapı ile birlikte öğretmenlerin de bu anlamda yenilikçi ve değişimin birer parçası olması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemindeki yenileşme ve değişim ihtiyacının temeli şüphesiz toplumsal değişimdir (Geijsel, & Meijers, 2005; Bourn, 2016). Eğitimin başarıya, bir başka ifadeyle hedeflerine ulaşması ancak kendini yenilemesi ile mümkün görünmektedir. Bu nedenle öncelikle eğitimi şekillendirici ve işleyen bir rolü üstlenmiş olan ‘öğretmenlerin eğitimi’ çağın ve ilgili toplumun ihtiyaçlarına uygun olmalıdır ki 21. yüzyıl için beklentisi geliştirilen insanî becerilere toplum olarak ulaşmış olunsun. Yıllardır devam eden nitelik arayışı aslında bir bakıma değişen toplumsal devinime uyum çabasıdır denilebilir. Bu yönüyle eğitim için öngörülenler toplumdan bağımsız ve ayrı düşünülemez.

Sistemin yanı sıra araştırmalar göstermektedir ki öğretmenin tutum ve davranışları da sistemin işleyişinde ve girdilerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bakımdan öğrenci üzerindeki etkisi de düşünüldüğünde öğretmen girdisi eğitim sistemine dahil edilirken “iyi öğretmen” yerine “etkili öğretmen” anlayışı göz önünde bulundurulmalıdır (Bayrak, 2001). Eğitim, toplumu şekillendiren çok önemli bir disiplin alanıdır. Öğretmenin öğrencilerini öğrenme ve öğretme dinamiği içerisinde motivasyonlarını canlı tutan, aldığı bilgileri özümseme ve kazanıma dönüşmesini sağlaması sürecinde öğretmenlerin öğretim becerileri kalitesine bağlıdır. Profesyonel öğretmen davranışı, öğrencisini tanıyan ve bilgileri nasıl alacağını kestirebilen, bunun için gerekli yolları öngörebilen bir dizi beceriyi kapsamaktadır (Lupascu, Panisoara, & Panisoara, 2014). Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerini etkileme gücündedir. Çünkü sınıf içinde öğrenciye öğrenme yolculuğunda rehberlik eden, onu cesaretlendiren, teşvik eden ve en önemlisi bunu ‘nasıl’ yapacağını bilen kişidir. Öğretmen tutumu davranışı ve inançlarının öğrencinin bilişsel kazanımlarında oldukça büyük etkisi olduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Bradea, 2009; Stronge, 2007; Palardy ve Rumberger, 2008; Can, 2004; İlğan, 2013). Etkili öğretmenler sadece ne öğrettikleri ile değil, öğrencilerin bu bilgileri nasıl alıp kullanacaklarını ve özümseyecekleri konusunda da bilgi sahibidir. Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme becerisi, öğrencisi ile kuracağı motive edici, olumlu tutumları, hataları kabul etme ve yaratıcı sınıf içi davranışlar bugünün öğretmenin “etkili” tanımlandığı kapsamlardır. Öğretmenin bu yönüyle kişisel hem de mesleki özellikleri performanslarını etkilemektedir (Darling-Hammond, & Baratz-Snowden, 2007; Eacute, & Esteve, 2000). Kaliteli ve iyi yetişmiş bir öğretmen karşılaştığı sorunları kolayca çözebilen, programı ele alış biçimi ve sınıf içinde öğrencisi ile olan iletişimde gösterdiği performansı ile öğrenci başarısını etkilemektedir (Yılman, 1999). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri öğrenci başarısını artıran faktörlerin başında gelmektedir. Sağlıklı bir öğrenme ortamının hazırlığı etkili bir öğretmenin bilgisi, becerisi ve profesyonelliği ile olacaktır. Eğitimde kalitenin artırılabilmesi, öğretmenlerin kalitesinin artırılması ile neredeyse paraleldir. Bir meslek olarak bakıldığında öğretmenlik mesleği yaşam boyu gelişimi gerektiren bir süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler bu yönüyle yaşam boyu öğrenenlerdir. Öğretmenlerin meslek kariyerlerinde çeşitli açılardan gelişim ihtiyaçlarının bulunması her zaman olasıdır. Öğretmenler mesleki gelişimleri sürecinde çeşitli konularda bilgilerini gözden geçirip yenileyerek, öğrencilerine daha sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlayabilirler (Eroğlu & Özbek, 2020; Kızıltepe, 2002).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında güncellenmiş ve yayınlanmış, ancak yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olunursa, eğitimde yenileşme ve değişim sağlanabileceğini öngörmüştür. Aynı metinde öğretmenliğin yüksek yeterlilikler gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olarak 3 yeterlilik alanı ve içinde 11 alt yeterlilik ile 64 yeterlilik göstergelerinden oluşmaktadır (MEB, 2017). İlgili yeterlilikler çerçevesinde öğretmenin rolü, görev tanımı, öğretmenin nitelikleri, öğrenme ve öğretme etkinliklerini etkili planlaması, etkili yöntem ve teknikleri seçmesi, kullanması, sınıfta etkili iletişimi sağlaması, zamanı etkili kullanması, etkili sınıf yönetimi becerileri, öğrenmeyi değerlendirebilmesi ve öğrenciye rehberlik etme becerisi bazı özellikler olarak sıralanır. Böylelikle öğretmen yetiştirme lisans programları da 2018 yılında yeniden ele alınmıştır. Son gelinen noktaya kadar öğretmen yetiştirme lisans programlarında dönem dönem değişiklikler yapılmıştır. Şüphesiz tüm eğitim programlarında olduğu gibi, öğretmen yetiştiren programlarının güncellenmesi ve değişikliğe gidilmesi ihtiyacı, toplumda, yaşamda ve eğitim paradigmasında meydana gelen değişimlerden kaynaklanmaktadır (Özaydın, Önal, Çakır, & Günbatar, 2012).

Yakın tarihten günümüze doğru bakılacak olursa; Eğitim fakülteleri 1982 yılında üniversite çatısı altına alınmıştır, ancak dört yıllık lisans programı olarak okutulmaya başlanması 1990-1991 öğretim yılına rastlamaktadır. Önemli bir adım olarak görülen bu gelişim ile yine de öğretmen yetiştirmedeki sorunlar çözülememiş, birçok araştırmada kurumlar arası eşgüdümsüzlüğe işaret edilmiştir (Akdemir, 2013; Baskan, Aydın ve Madden, 2006; Kavcar, 2002). Öğretmenlik mesleğindeki değişen roller ve sorumlulukları da eğitim fakültelerindeki bölüm yapılaşması, dersler ve ders içeriklerinin yeniden yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu noktada eğitim fakültelerinin kalitesi de sorgulanmaya başlanmıştır (Kaya, & Selvitopu, 2017). Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi oluşturmak amacıyla YÖK ‘Öğretmen Yetiştirme

Milli Komitesi'ni kurmuş ve Dünya Bankası ile işbirliği yaparak 'Hizmet öncesi öğretmen eğitimi projesi' adlı çalışmaları yürütmüşlerdir (YOK, 1997). O yıllarda öğretmen yetiştirmede yeterli performansa ulaşamama nedenlerinin başında bir anda üniversite çatısı altına alınan öğretmen eğitimi sistemi için üniversitelerin aslında tam olarak bu pozisyona hazır olmadığı gelmektedir (Dağlı, 2006). Altyapı ve öğretim elemanı eksikliği, bilimsel ve temel araştırmalar yapma gerekçesi ile nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi işinin ihmal edilmesi, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesi ile artan öğretmen ihtiyacına cevap verememiş, sınıf öğretmenliği programlarının iki yıldan dört yıla çıkarılması dolayısıyla iki yıl mezun veremeyişi ve daha birçok hissedilen eksiklikler yeniden yapılanmayı zorunlu kılmıştır.

1982'den sonra takip eden yıllarda 1998, 2006, 2009 ve 2018'de öğretmen yetiştiren lisans programlarına bazı düzenlemeler getirilerek programlar yeniden yapılandırılmıştır. En kapsamlı değişiklikler 1998'de ve ikincil olarak 2018'de yapılmıştır. 1998'de öğretmen yetiştiren kurumların tamamen eğitim fakültelerinin bünyesine alınması başlı başına büyük bir adım sayılmaktadır. İlk defa öğretmen eğitiminde istihdam edilecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesine kaynak tahsis edecek sistem ile diğer katkı verecek adımlar atılmıştır. 2006 ve 2009 düzenlemeleri ise nispeten daha çok program içeriklerinin düzenlenmesi ve yenilenmesi şeklinde olmuştur.

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılmasına öngörülen gerekçeler şunlardır:

a. "İhtiyaç duyulan alanlara nitelikli öğretmenleri yetiştirme" eğitim fakültelerinin var oluş amacı iken, bu amaçtan "bilim ve temel araştırma yapma" önceliği ile uzaklaştığı görülmüştür.

b. Ortaöğretim alan öğretmenliği programları ile fen-edebiyat fakültelerinin programları birbiri ile geçişmeye başlamış, benzerlikler çözüm bulunması gereken noktalar olmuştur (YÖK,1997). Bu sayılan gerekçeler öncülüğünde, üzerinde 1994 yılı sonlarından itibaren çalışılmaya başlanan ülkemiz eğitim fakültelerinin yapılanması, 1998 yılında tamamlanmış ve uygulanmak üzere tüm eğitim fakültelerine gönderilmiştir. Yüksek öğretim kurumunun 'Dünya bankası hizmet öncesi öğretmen eğitimi projesi' ile nelerin değiştiği ve nasıl sonuçlandığı aşağıda sıralanmaktadır:

a) Öğretim materyalleri, öğretim araç gereçleri konu alanlarına göre eğitim fakültelerine sunulmuştur.

b) Öğretmen yetiştirmede nitelik arayışları kapsamında ders veren öğretim elemanlarının niteliği adına yurt dışı eğitim için kaynak sağlanmış ve öğretim elemanları bu kaynaktan yararlandırılmıştır.

c) MEB ile imzalanan protokolde eğitim fakültesi- uygulama okulu işbirliği için gerekli adımlar atılmıştır.

d) "Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi" kurulmuştur.

e) Ders içerikleri ile MEB okullarındaki dersler açısından uyum sağlanmıştır.

f) Öğretmenlik lisans programlarının tümünde 'Türkçe Yazılı Anlatım' ile 'Türkçe Sözlü Anlatım' dersleri zorunludur.

g) Yan alan uygulamasına getirilmiştir.

h) Bilgisayar dersi zorunlu olarak konulmuştur.

i) Ortaöğretim alan öğretmenlikleri için 'Tezsiz Yüksek Lisans' programı açılmıştır.

1998 yılında yapılan değişikliklerde derslerin özel öğretimine ve yöntem bilgisi konusuna ağırlıklık verilmesi dikkat çekmektedir (Abazoğlu, Yıldırım, & Yıldızhan, 2016). Lisans programlarının yapılanma tanımı iki boyutu kapsamaktadır. Birinci boyut akademik yapılanma ile ilgili boyutu, ikincisi; lisans programlarının öğretim programı boyutudur. Bu noktada aynı yıllarda gündeme gelen, yükseköğretim hizmetlerinin niteliğini güvence altına almak üzere kalite değerlendirme ve akreditasyon sistemine ilişkin çalışmalar da önemli bir gelişme olarak kaydedilmelidir. Öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyona ilişkin oldukça önemli çalışmalar bu yıllardan itibaren yapılmaktadır. Kuşkusuz bu sistem öğretmen eğitiminde niteliğin geliştirilmesi ve korunması amacıyla gündeme gelmiştir (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Kavak, 1999).

Lisans programlarında 1998 yılında uygulamaya konmak üzere sunulan değişiklik, akademik yapılanma ve programlarda yeniden düzenlenme getirmiş böylelikle Eğitim Fakülteleri bünyesinde 16 program öngörmüştür. Yeniden yapılanma, lisans programlarının yanı sıra tezsiz yüksek lisans programını alan eğitimini herhangi bir fakültede yapmış ama öğretmen olmak isteyenler için geliştirmiş ve yürürlüğe sokmuştur. O güne kadar ihmal edilmiş olan ilköğretim sonrası ortaokul alan öğretmenlikleri programları oluşturulmuştur. Bu öğretmen tarihinde oldukça önemli bir gelişmedir. Öğrenim süresi yine dört yıl olacak şekilde temel eğitim, okul öncesi, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, müzik öğretmenliği, resim öğretmenliği, din bilgisi

öğretmenliği, yabancı dil öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliği gibi bölümler de ilgili düzeylere öğretmen yetiştirmek üzere kurulmuşlardır. Bu lisans programları gerek eğitim gerekse bağlı olan alana ilişkili fakülteler bünyesinde oluşturulmuştur (Abazoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014).

Yukarıda açıklanan değişiklik ve gelişmeler ile öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma, eğitim fakültesi ile diğer alan eğitimi programının düzenlendiği fakülteler arasında eşgüdümlü hareket etmeyi zaruri hale getirmektedir. Bu zorunluluğun temel nedeni öncelikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin eğitim bilimleri bölümünce yürütülecek olması diğer taraftan da ortaokul alan öğretmenini yetiştirecek olan dış bölümlerdeki programın mesleki dersleri kapsayan yarıyıllarının enstitülerce yürütülecek olması gibi durumlardır.

Bu yaklaşımlar ile sınırlı kaynakların daha verimli kullanılacağı YÖK dokümanlarında vurgulanmış ve 1997-1998 öğretim yılında öğretmen eğitiminde yeni lisans programı uygulamaya konmuştur. 2006 yılına kadar bu sistem ile devam edilmiştir (YÖK, 1998).

Yeniden yapılanmanın getirileri kadar karşı çıkılan, sorun teşkil eden yönleri de olmuştur. Öğretmen eğitiminde, niteliğin geliştirilmesi ve ülkenin ihtiyaç duyduğu sayıda öğretmen yetiştirmek niyetiyle ortaya çıkan yeniden yapılanma süreci öngördüğü değişiklikler içinde olumlu da olumsuz da sonuçları olabilecek durumlar içerebilmektedir. Örneğin alan öğretmenlikleri için düşünülen standardizasyon ve üç buçuk artı bir buçuk ve dört artı bir buçuk modelinin aslında olumlu bir gelişme olarak düşünülmekte ancak bu durum öğretmen olma süresini uzatacağından yeni öğretmen sağlamak için günlük rasgele alınan kararlarla çözüm arayışlarına gidilebilecektir. Bu kaygı verici görünmektedir. Diğer taraftan eğitim bilimlerinin lisans düzeyindeki programlarının kapatılması da sistemsal yanlış bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayдын, 1998; Ataman,1998; Dönmez,1998; Kızılçaoğlu, 2005; Aslan, 2003).

2006-2007 öğretim yılında yeni bir düzenleme aslında bir revizyon getirilmiş ve gerekçe olarak, 1997 yılında uygulamaya konulan yeniden yapılanmanın eksik bulunan ve uygulamada aksaklığa yol açabilecek olan yönlerinin tekrar ele alınarak düzenlemek amaçlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının eğitim içindeki derslerde değişikliğe gitmesi bu revizyonun hareket noktasını oluşturmuştur. 5-11 Mart 2006 tarihlerinde eğitim fakülteleri dekanlarının katıldığı bir çalıştayda yeniden yapılanmanın eksik ve hatalı bulunan noktaları tartışılmış, görüşmeler sonunda ortaya çıkan yeni, taslak öğretmen yetiştirme programları, değerlendirme ve görüşler almak üzere dekanlıklara geri gönderilmiştir. Bu şekilde ders içerikleri ağırlıkları tekrar düzenlenmiş, genel kültür ve seçmeli derslerin sayısında artış yapılmıştır (YÖK, 2007b). 2006 yılı düzenlemesi ile Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme programlarına daha benzer bir yapı elde edilmiştir. Öğretmenlerin bu programlar kapsamında özellikle öğrenmeyi öğretme noktasında vurgu yapılması gereğine değinilmiştir. 2003 yılında dahil olunan 'Avrupa Yükseköğretim Alanı' çerçevesinde yürütülen çalışmalar, eğitim fakültelerinin öğretim programlarının da güncellenmesi yeniden gözden geçirilmesi standartları, 2006'daki bu çalışmaya hız katmıştır. İkinci öğretimlerin kapatılması da yine bu tarihler arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinin içindeki teori-uygulama ağırlığı bu şekilde gözden geçirilerek ele alınmıştır (Karaca, 2008). Yüksek öğretim kurulu öğretmen yetiştiren lisans programlarının içinde kısmen yapılacak olan değişiklikleri şu şekilde belirlemektedir: Alan Bilgisi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %20-30, genel kültür dersleri ise %15-20 oranlarda programlarda yerini alması öngörülmüştür. Artık öğretmen yetiştiren lisans programlarını yürüten fakültelere de % 30 dersleri belirlemeyebilme yetkisi verilecektir. Yetişen öğretmenin toplumsal farkındalığına yönelik yeni bir ders programa dahil edilecektir. 'Topluma Hizmet Uygulaması' adı altında bu ders oluşturulmuştur. Okul deneyimi dersinin kaldırılması, uygulama ders saatlerinin sayısının da düşürülmesi güncelleme çalışmalarının en eleştirilen yönü olmuştur. Öğretmen eğitiminde uygulamalı çalışmanın ne kadar değerli olduğu sayısız araştırmada vurgulanmaktadır. En kısa zamanda bu uygulama açığının giderilmesi gerekmektedir (Stebler, & Aykaç, 2019).

2009-2010 yılında fen edebiyat lisans programları kaynağı ile tezsiz yüksek lisans programlarına devam ederek öğretmen olma hakkı kazanan adaylar artık pedagojik sertifika programı ile öğretmen olabilecekleri bildirilmiştir. Böylece tezsiz yüksek lisans programlarına bu şekilde son verilmiştir. Buna ilişkin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kaynak teşkil eden diğer fakülteler lisans programlarına 2009 yılından itibaren dahil edilmesi gündeme gelmiştir. Bu şekilde fen edebiyat öğrencileri mezuniyet sonrasında değil, lisans eğitimleri içinde öğretmenlik formasyonunu edinmiştir. Fen edebiyat fakültelerinin ders programlarına pedagojik formasyon dersleri son iki yıl içerisine serpiştirilerek yerleştirilmiş bu şekilde yeni bir düzenleme getirilmiştir. Eğitim fakültesi dışındaki lisans programlarından mezun olacakların da ek bir formasyon diploması olarak öğretmen olabilme şartını sağlanması bu şekilde gerçekleşmiştir. Tezsiz yüksek lisans programlarının kapatılması ile öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen diğer tüm lisans öğrencilerine pedagojik formasyon yolu 2011 yılı itibarıyla tekrar açılmıştır. Bu uygulamalar elbette öğretmenlik mesleğinin niteliğinin sorgulandığı platformlarda tartışmalara neden olmuştur (Gurol, Turkan,



& Som, 2018). Pedagojik formasyon programlarının öğretmenlik mesleği için yeterli olup olmayacağı düşüncesi yeniden oluşsa da talebin yoğun olması nedeniyle hali hazırda günümüzde uygulama devam etmektedir (Yıldırım & Vural 2014). Öğretmen adayları için 1997'deki düzenleme ile her ne kadar uygulama ağırlıklı bir program yapılması öngörülse de devam eden yıllarda (2006 ve 2009 düzenlemeleri ile) tekrar teorinin daha ağırlıklı olduğu bir program düzenlemesine dönüldüğü görülmektedir.

Adı geçen tarihlerden 8 yıl sonra tekrar bir düzenleme ile, öğretmen eğitimi lisans programlarında değişikliğe gidilmesine yol açmıştır. 2018'de lisans programlarının değiştirilmesi ihtiyacı yüksek öğretim kurumu yayınlarında eğitimde değişen ihtiyaçlar ve şartlara vurgu yapılarak açıklanmaktadır. Öncelikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin daha kapsamlı ve işlevsel bir biçimde programlarda yerini alması gerektiği vurgulanmış, milli eğitimin yürürlükteki ders programlarıyla paralel bir içeriğin ihtiyacı olduğu da belirtilmiştir. Lisans programlarını güncellenen gerekçeleri aşağıdaki şekildedir (YÖK, 2018):

- Geçmiş yıllarda gerçekleştirilen düzenlemelerde en çok ilköğretim düzeyi ele alınmıştır. Bu çalışma ayırım yapmadan tüm eğitim kademelerini ele alacaktır.
- Ortaöğretim alan öğretmenliklerinin lisans programlarının ders kredileri ve ders saatleri, diğer fakülteler arasında yatay geçiş veya erasmus değişim programları gibi geçişlerde problem olmaktadır. Bunu kapsayan düzenlemeler yapılacaktır.
- İhtiyaçlar çerçevesinde yeniden hazırlanan 2017 Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ışığında lisans programlarının güncellenmesi gereklidir.
- Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili; 10. Kalkınma Planı, Milli eğitim bakanlığının stratejik planı, Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi gibi resmî belgeler ışığında düzenleme ihtiyacı oluşmuştur.
- İhmal edilen kalite ve akreditasyon konusu tekrar ele alınmalıdır.
- Dünya' da da aynı alanda eğitim veren kurumlar arasında çekirdek programlar oluşturma ve uyum çalışmalarına yön verebilmek için tekrar düzenlemeye ihtiyaç vardır.
- Yeni lisans programında seçmeli ders havuzu ihtiyacı Bologna süreci kapsamında da gündeme gelmiş olup, bu havuzda çok çeşitli derslere yer verilmesi gerekmektedir.
- Değişen Dünya ve toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde, öğretmenin de sadece öğretici kimliği ile değil aynı zamanda sosyal ve kültürel yönleri ile de yetişmesi gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayı; a) evrensel, milli ve yerel kültürleri tanıyabilen, b) kişilik, ahlaki değerler ve etik anlamda rol model olabilen, c) araştırmacı öğretmen kimliği ile teknoloji okuma yazma becerileri ile donanık olarak mezun olması beklenmektedir (YÖK, 2018).

2018 yılında yapılan güncelleme çalışması ile lisans programlarındaki seçmeli ders sayıları artırılmış, zorunlu olanlar ise azaltılmıştır. Bazı zorunlu derslerin ise dönemlerinin değiştirildiği görülmektedir. Bu uygulamanın olumsuz görünen noktaları arasında ders saatleri sayısının azaltılması da bulunmaktadır. Ayrıca okul deneyimi dersinin lisans programlarından kaldırılmış olması birçok araştırmacının olumsuz görüş olarak ulaştığı sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak güncellenen çalışmalarının daha çok öğretmen ihtiyaçlarını gidermeye ve öğretmen niteliğini artırmaya dönük olarak öncelikle bir program değerlendirme ve geliştirme çalışması olarak ele alınmalıdır (Ulubey & Başaran, 2019).

## **Öğretim Hedefleri ve Yapılanma ile İlişkisi**

Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarındaki yapılan değişimler bir program geliştirme çalışmasıdır. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında, işin sonunda gelmesi öngörülen nokta doğru bir şekilde hedeflenir ve bu anlamda gerekenler yapılırsa o program işlerliğine kavuşur. Angelo'nun bildirdiğine göre, bir eğitim programında hedefler belirlenmeden işe başlanırsa, işin sonunda kendimizi hiç beklemedik bir noktada bulabiliriz (Angelo, 1993). Eğitimde program geliştirme kuramsal alt yapısı bir eğitim programının geliştirilmesi için; planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme gibi alt eylemler sürecinde yön ve rehberlik sağlar. Eğitimde verimliliği arttırmaya yönelik çabaların desteklenmesini sağlayan eğitim programı bilgisi, eğitimde eşgüdüm standartlaşma ve birlikte hareket edilmesine imkan verir. Bir taraftan eğitim programının uygulayıcıları olan öğretmenlere rehberlik ederken diğer taraftan bir kontrol mekanizmasıdır. Bir eğitim programı oluşturulurken, program öğeleri olan hedef ögesi, içerik ögesi, eğitim durumları ögesi ve değerlendirme ögesi boyutlarının her birinin ayrı ayrı ele alınıp işe koşulması gerekir.

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının da bir eğitim programı olduğu düşünülürse program geliştirme, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınmalıdır. İşleyişte görülen aksaklıklar, bu programların ancak program değerlendirme ilkelerine göre eğitim programlarının

kuramsal temellerine uygun bir biçimde ele alınarak düzeltilip geliştirilmesi planlanmalıdır. Bu açıdan öğretmen yetiştiren lisans programlarının hedefleri; bağlı olarak öğretim elemanlarının sınıf içindeki hedefleri, güncelleme çabalarındaki nitelik arayışları kapsamında değerlidir. Literatür incelendiğinde; örneğin Amerika’da doktora tezi olarak yürütülen bir araştırmada bazı üniversitelerin fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğreticilik rolleri ile öğretim hedefleri karşılaştırılmış ve araştırmacı programın etkililiği için özellikle öğretim elemanlarının öncelikle sınıflarındaki öğretim hedeflerinin sağlıklı bir şekilde ortaya konması gerektiğini vurgulamıştır (Johnson, 1997). Nitekim programın etkililiği öngörülen hedefler ile doğrudan ilişkilidir.

Türkiye’de de öğretmen eğitimi programlarının eğitim fakültelerindeki uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının, lisans programlarının güncellenmesi ile öngörülen hedefler ile kendilerinin sınıf içinde bu hedeflere öncülük edip etmedikleri verisi, yeniden yapılanma çalışmalarının tutarlılığına ilişkin bilgi verecektir. Diğer açıdan bakılacak olursa; güncellenen, geliştirilen, değiştirilen lisans programlarının öngördüğü hedeflere öğretim elemanlarının bakış açısı, ele alış biçimi ve nihayetinde sınıfında bu hedef dönük olup olmadığı programın verimliliği açısından önemlidir. Böylelikle öğretim elemanlarının öğretmen eğitimine ilişkin sınıflarında kendilerinin benimsedikleri hedefler ile yeniden yapılanma arasındaki ilişki bize öğretmen eğitiminde nitelik arayışları açısından bir cevap sağlayacaktır. Araştırma bu anlayış ile oluşturulmuş ve yapılandırılmıştır. Bu bağlamda şu sorular araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır:

1. Öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Görüşler; alt boyutlar olan alan eğitimi, okul deneyimi ve uygulama dersleri, çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmaları alt boyutlarına bağımsız değişkenlere göre değişmekte midir?
3. Öğretim elemanlarının öğretim hedefleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencilere bilim felsefe uygulamaları /akademik değerler konusunda model olma hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencileri iş/meslek için hazırlama hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
9. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrenci gelişimini vurgulama hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

## YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, örneklemin özellikleri, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve verilerin yorumlanması kısımlarını içermektedir.

### Araştırmanın Modeli

Öğretmen eğitimi lisans programlarında geçmişten günümüze yaşanan değişikliklere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri çerçevesinde ele alan bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın konusu tarama modeli kullanılarak; eğitim fakültelerinin bölümlerinde görevli, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştirmede 1998-1999 öğretim yılında yürürlüğe giren “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” çerçevesinde; lisans programları açısından içinde buldukları durumlarına, görüşlerine ve öğretim hedeflerine göre betimlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modeli, olayları, nesne yada kişileri kendi içinde buldukları koşul içerisinde olduğu gibi tanımlanmasına çalışılan bir araştırma modelidir. Tarama modeli durumu, olduğu gibi, var olduğu biçimde ve nesnel bir anlayışla ortaya koyma üzerine yapılır (Karasar, 1991). Aynı zamanda çalışılan konunun güncelde de taşıdığı önem düşünülerek geçmişten günümüze tarihsel çerçeve içerisinde öğretmen eğitimi lisans programlarındaki değişimleri irdeleyen akademik çalışmalar incelenerek ulaşılan dokümanların elde ettiği sonuçlar da analiz edilmiştir. Öğretmen yetiştiren lisans programlarının dört yıllık lisans eğitimi olarak okutulduğu tarihten günümüze veriler toplanarak tarihsel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırma evrenini 2002-2003 öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nde (54 Eğitim Fakültesi), Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerini yürüten, 750 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek şekilde seçilen 20 eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde görev yapan ve "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması" ile ilgili yaşantıları bulunan 223 öğretim elemanı bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretim elemanlarının 142'si erkek, 81'i kadındır. Araştırmada Türkiye'nin her bölgesinde bulunan eğitim fakültelerinden öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Tablo 1'de örnekleme oluşturan Eğitim Fakültelerinin ve bağlı buldukları üniversitelerin isimleri ve sayıları verilmiştir.

Tablo 1.

*Örnekleme oluşturan eğitim fakülteleri ve bağlı buldukları üniversiteler*

	Üniversite Adı	Öğretim Elemanı Sayısı (n)	Yüzde (%)
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	9	4,0
2	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	4	1,8
3	Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi	6	2,7
4	Anadolu Üniversitesi	6	7,2
5	Balıkesir Üniversitesi	9	4,0
6	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	12	5,4
7	Dokuz Eylül Üniversitesi	14	6,3
8	Ege Üniversitesi	7	3,1
9	Fırat Üniversitesi	16	7,2
10	Gazi Üniversitesi	16	7,2
11	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	5	2,2
12	Hacettepe Üniversitesi	19	8,5
13	Kırıkkale Üniversitesi	12	5,4
14	Marmara Üniversitesi	9	4,0
15	Mersin Üniversitesi	8	3,6
16	On dokuz Mayıs Üniversitesi	10	4,5
17	Osmangazi Üniversitesi	7	3,1
18	Pamukkale Üniversitesi	12	5,4
19	Selçuk Üniversitesi	17	7,6
20	Uludağ Üniversitesi	15	6,7
		n=223	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının %21,1'ini EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim), %25,6'sını EYD (Eğitim Yönetimi ve Denetimi), %21,1'ini PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik), %21,5'ini İSÖ (İlköğretim Sınıf Öğretmenliği), ve %10,8'lik bir dilimde bulunan diğer bölümlerden oldukları görülmektedir. Bu tablodan örneklemin çalıştıkları bölümlere göre dengeli bir dağılımda oldukları anlaşılmaktadır. Anketlerin incelenmesi ve sınıflandırılmasında "diğer" seçeneğini işaretleyen öğretim elemanlarının Okul Öncesi Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümlerinde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev unvanlarına göre dağılım tablosuna bakıldığında çoğunluğun doctor öğretim üyesi (%36,8) ve öğretim görevlilerinden (%40,4) ve olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim elemanlarının hem bireysel durumları ve özellikleri diğer taraftan eğitim fakültelerinin lisans programlarının yeniden yapılanmasına ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 47 maddelik "Yeniden Yapılanmaya İlişkin Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. İkinci veri toplama aracı, gerekli izinleri alınarak kullanılan, öğretim elemanlarının öğretim hedeflerini belirlemeye yönelik alanyazında çalışmaları olan Angelo ve Cross tarafından 1993'te öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen 52 maddelik "Öğretim Hedefleri Envanteri" dir. Angelo ve Cross'un bu ölçeğin özellikle yeni bir kurs programı geliştirirken, bir programı güncelleştirirken veya yeniden geliştirirken, kendi öğretme felsefeleri ve hedeflerinin değerlendirirken ve bir program geliştirme

çalışmalarına dahil olduklarında, kullanmanın yararlı olacağına işaret etmesi (Angelo&Cross, 1993), bu araştırmada kullanılması gereğini daha da güçlendirmektedir. Yapılanmanın ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sürecinde yeni bir program çalışması niteliğinde olması lisans programlarının yürütücüsü olan öğretim elemanlarının öğretimsel hedeflerinin irdelenmesi bu bakımdan önemlidir. 47 maddelik “Yeniden Yapılanmaya İlişkin Görüşleri Anketi” (YYÖEGA) üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, alan eğitimine ilişkin durum ve görüşler (30 madde), okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin durum ve görüşler (9 madde) ve çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin durum ve görüşleridir (8 madde).

“Öğretim Hedefleri Anketi” (ÖHE) altı temel hedefi içeren alt boyutlardan oluşmaktadır. Bunlar; 1. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma (8 madde), 2. Öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma (9 madde). 3. Öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme (8 madde). 4. Öğrencilere bilim felsefe uygulamaları /akademik değerler konusunda model olma (10 madde). 5. Öğrencileri iş/meslek için hazırlama (8 madde). 6. Öğrenci gelişimini vurgulama (9 madde).

## Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının lisans programlarındaki yeniden yapılanma ile ilgili görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından YYÖEGA geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesine geniş bir literatür taramasıyla başlanmıştır. Daha sonra farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına açık uçlu sorular sorularak yeniden yapılanmaya ilgili görüşlerinden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. 54 maddelik madde havuzunda, yeniden yapılanmanın her boyutunu içermesine dikkat edilmiş, tekrarlanan maddeler atılmış, uzman görüşlerine de başvurulmuştur. Ankette olumlu ve olumsuz ifadeler yer verilmiş, bu şekilde maddelerin dağılımı yapılmıştır. Sonunda anket 47 maddelik son şeklini almıştır. YYÖEGA, araştırmacı tarafından 5’li likert tipi ölçek şeklinde, 5’e “Tamamen Katılıyorum”dan; 1’e “Hiç Katılmıyorum”a doğru sıralamayla düzenlenmiştir.

Türkiye’de gerçekleştirilen eldeki çalışmada öncelikle ölçme aracının sahibi olan Angelo ile e-mail bağlantısı kurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. Anketin dil eşdeğerliği çalışmaları yapılmıştır. Uzman görüşleri de alınarak, 52 maddeden oluşan anket daha sonra düzenlenmiş ve uygulanmak üzere hazırlanmıştır. ÖHE de orijinal formundaki 5’li likert dereceli ölçek formu korunmuş ve Türkçe formu da aynı şekilde düzenlenmiştir. ÖHE’de 5; “Her Zaman” ulaşmaya çalıştığım bir hedef”ten, 1; “Hiçbir zaman” ulaşmaya çalıştığım bir hedef sıralamasına göre derecelendirilmiştir. Uygulama sonucunda toplanan 65 ankette her iki ölçeğin güvenilirlik katsayıları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2.

*Ölçeğin alpha güvenilirlik katsayıları*

Ölçek No	Anketin Adı	Alpha Katsayısı
1	Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi (YYÖEGA)	.86
2	Öğretim Hedefleri Envanteri (ÖHE)	.95

## Verilerin Toplanması

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının dört yıllık üniversite çatısı alınmasından bu yana olan değişiklik ve gelişmelere ilişkin bilgiler; Milli Eğitim Bakanlığının yayınları ve alanyazında yapılan akademik yayınlar taranarak toplanmıştır. Bu inceleme ve taramanın yanı sıra, araştırmaya özgü, Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerini almak üzere ve adı geçen öğretim elemanlarının sınıf içi hedeflerini belirlemeye yönelik alan anketler uygulanarak veri toplama yoluna gidilmiştir. Veri toplama araçları düzenlenip çoğaldıktan sonra Türkiye’deki her bölgeyi temsil edecek şekilde üniversitelerin eğitim fakültelerine gönderilmeye başlanmıştır. Seçilen fakültele önceden telefon ve e-posta yoluyla bağlantılar kurulmuş ve bazılarında bizzat araştırmacı tarafından gidilerek, bazılarında ise kargo yoluyla ulaşılarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kargo yoluyla ulaşılan anketler ilgili bölümdeki bir araştırma görevlisi tarafından uygulanmış ve geri gönderilmiştir. Geri dönen anketler üniversitelere göre gruplanmış, boş ve eksik olanlar araştırmacı tarafından ayıklanarak son sayı elde edilmiştir. Düzenlemeler sonunda geçerli olanlar değerlendirmeye alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması ile ilgili olarak elde edilen kuramsal veriler araştırmanın konu başlıklarında göre düzenlenmiş ve özetlenmiştir. Anket yoluyla toplanan veriler ise önce bilgisayara kaydedilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. YYÖEGA'nın olumlu ve olumsuz sorularının yönlerine göre puanlama düzenlenmiş, HE'nin madde yönleri hepsi olumlu olduğu için böyle bir düzenlemeye gidilmemiştir. Verilerin frekans dağıllımları, ortalama hesaplamaları, t-testi, varyans analizleri ve ilişkiler için ise korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. İstatistiksel Analizler sonucu elde edilen veriler, problem ve alt problemlerde belirtilen soruların yanıtlanmasında kullanılmıştır.

Yapılan bu çalışmada tüm araştırma ve yayın etiği ilkeleri gözönünde bulundurulmuştur.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına ilişkin çalışma kapsamında elde edilen verilerden ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. "Yeniden yapılanmaya ilişkin görüş anketi", "ğretim hedefleri envanteri" ve ğretmen yetiştiren kurumların dört yıllık lisans eğitimine geçmesinden bu yana yaşanan gelişmeleri içeren akademik yayınlardan derlenen bilgilerle sürece ilişkin durum ortaya konmuştur.

### Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının 47 maddelik ankete verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmalarına bakılmış, en fazla katıldıkları konulardan aza doğru bir sıralama yapılarak genel durum belirlenmeye çalışılmıştır. Yeniden yapılanma ile YK'n hedeflediği en önemli konulardan biri Eğitim Fakültelerinin bölüm yapılaşması ile milli eğitim sistemindeki okul yapılaşmasını paralel hale getirmek idi. Anket maddelerinden 19. Madde ile örtüşen bu maddeye verilen cevapların ortalaması  $\bar{x}=2.99$ 'dur. Katılma derecesi sıralamasında 29 sırada görünen bu sonuç, ğretim elemanlarının yeterli düzeyde aynı fikirde olmadığını göstermektedir. 20. madde ile ğretim elemanlarına yöneltilen "Yeniden yapılanma ile ülkenin ihtiyaı olan nicelik ve nitelikte ğretmen yetiştirilebilecektir" görüşüne  $\bar{x}=2.80$  ortalama ile "Katılmıyorum" aralığına düşmesinden, ğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya olan inançlarının zayıf olduğunu söylemek mümkündür. Yüksek katılım alan ilk maddelere baktığımızda, ğretim elemanlarının değişimi öngördüklerini ancak Yeniden Yapılanmanın yine de en önemli bazı konuları atlayarak yürürlüğe girmesinden sorun yaşanacağını vurguladıkları görülmektedir. En yüksek puan alan ilk üç madde şöyle sıralanmaktadır:  $\bar{x}=4.67$  ortalama ile "Derslerde işlenen konular kesinlikle uygulama ile desteklenmelidir",  $\bar{x}=4.62$  ortalama ile "ğretmenlik formasyonu olmayan ğretim elemanlarının öğretmenlik formasyonu almaları sağlanmalıdır",  $\bar{x}=4.19$  ortalama ile "Uygulama ve Okul deneyimi derslerinin programda ağırlığının artırılması yerinde bir uygulama olacaktır". Öğretim elemanı yetiştirme sorununun öncelikle ele alınması gereken problemler arasında olduğu verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarıyla ilişkili başka bir bulgu da öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürütmesi gereken ğretim elemanlarının "Alan Eğitimci" liğinde uzmanlaşarak derse girmeleri gerekliliğidir. Buna yönelik 22. maddeye  $\bar{x}=3.11$ , 6. maddeye  $\bar{x}=2.76$ , 12. maddeye  $\bar{x}=2.71$ , 9. maddeye  $\bar{x}=2.56$ , 7. maddeye  $\bar{x}=2.52$ , verdikleri cevaplardan ğretim elemanları nitelik adına "alan uzmanlığı" ile "alan eğitimciliği" ni birbirinden ayırmakta, söz konusu öğretmenlik formasyonu derslerinin mutlaka "alan eğimcisi" nin dersleri yürütmeleri gereği işaret edilmektedir.

Yeniden yapılanmanın getirdiği sonuçların bir tanesi de Türkiye'deki eğitim bilimleri bölümlerinin kapatılmasına ilişkindir. Ankette bu veriyi elde etmeye dönük yöneltilen madde "Eğitim Bilimleri lisans bölümlerinin kapatılması yerinde bir uygulamadır" maddesine  $\bar{x}=2.30$  ortalama ile en düşük katılma derecesi sonucu elde edilmiştir. Bu bulguya göre ğretim elemanları söz konusu bölümlerin kapatılmasına kesinlikle katılmamaktadır. Yeniden yapılanma ile düzenlenen öğretmenlik meslek bilgisi ders sayıları ve içerikleri açısından yöneltilen sorulardan 15 maddenin ortalaması  $\bar{x}=2,70$  dir. Bu sonuç bize meslek bilgisi ders sayısı ve içeriklerinin tekrar düzenlenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan ğretim elemanlarının verdikleri yanıtlardan, ğretmen yetiştirme lisans programları için öngörülen yeniden yapılanmaya karşı olmadıkları ancak yeniden yapılanma sürecinin başlatılması ve sürdürülmesi için yeterli düzeyde n çalışmanın yapılmamış olmasının niteliğe ilişkin bazı boşluklar oluşturduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Yeniden yapılanmanın ani ve merkezizetçi bir tavırla geldiği ve aslında temel fikrin niteliği geliştirmek olduğu halde bunun uygulamaya yansımadağı görüşü de ankete verdikleri yanıtlardan, yanıt ortalamalarına bakılarak anlaşılmaktadır.

Yeniden yapılanmaya ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğine de bakılmıştır. Öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında cinsiyet bağımsız değişkenine göre 0.05 düzeyinde kadın öğretim elemanları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretim elemanları yeniden yapılanma sürecine erkek öğretim elemanlarına göre daha olumlu bakmaktadır. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. 56-60 yaş grubu öğretim elemanları ile 25-30 ve 31-35 yaş öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 56-60 yaş grubu öğretim elemanları yeniden yapılanmaya diğer iki gruba göre daha olumsuz bakmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak mesleğe yeni başlayan genç öğretim elemanları eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma sürecine nispeten daha olumlu bakmaktadır denilebilir. Çalıştıkları bölüme göre öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Farklı bölüm ya da farklı anabilim dallarında çalışan öğretim elemanlarının görüşleri birbirinden farklı değildir. Görev unvanlarına göre görüşler 0.05 düzeyinde anlamlı görülmektedir. Farkın hangi unvan grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi, farkın profesörler ile öğretim görevlileri arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgu profesörlerin yeniden yapılanma sürecine daha çok inanıp katıldığını göstermektedir.

### **Alan Eğitime İlişkin Bulgular**

Öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi”ne ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri yukarıdaki bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Kadın öğretim elemanları öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma kapsamında “Alan Eğitimi” ne vurgu yapılmasına erkek öğretim elemanlarına göre daha olumlu bakmakta oldukları anlaşılmaktadır ( $\bar{x}=93,2222$ ). Diğer bir bağımsız değişken olan yaşa göre, mesleğe yeni başlamış genç öğretim elemanları ile meslek yaşamında daha tecrübeli olan orta yaş ve üstü öğretim elemanları arasında fark anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Tukey testi sonucuna göre 56-60 ( $\bar{x}=78,87$ ) yaş aralığında olan öğretim elemanlarının “alan eğitimi vurgusuna 25-30 ( $\bar{x}=93,75$ ) yaş aralığı, 51-55 ( $\bar{x}=94,27$ ) ve 60 ve üstü ( $\bar{x}=101,75$ ) yaş aralığında olanlara göre daha olumsuz baktıkları söylenebilir.

### **Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Bulgular**

Yeniden yapılanma ile öngörülen başka bir boyut da öğretmen adayının mesleğe ilişkin uygulama fırsatı yakaladığı “Okul deneyimi ve Uygulama dersleri” ile ilgilidir. Bu boyut açısından görüşlerden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine ( $\bar{x}=34,02$ ) fark önemli bulunmuştur ( $p<,001$ ). Yaş gruplarına göre yapılan analiz sonucuna göre fark önemli olup, 56-60 ( $\bar{x}=25,50$ ) yaş grubu öğretim elemanlarının okul deneyimi ve uygulama derslerini içeren maddelere katılım ortalaması, 31-35 ( $\bar{x}=33,23$ ) yaş ve 36-40 ( $\bar{x}=34,07$ ) yaş öğretim elemanlarınınkinden daha düşüktür. Bu bulguya göre 56-60 yaş grubundaki öğretim elemanları, Okul deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ve kapsamı konusunda yeniden yapılanmanın çok da kayda değer bir değişim getirmediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının ünvanları açısından “uygulama” başlığında da fark önemli bulunmuş ( $p<,05$ ), farkın scheffe testi sonucuna göre profesörler ile en alt grup olana araştırma görevlileri ve okutmanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Profesörlerin ( $\bar{x}=37,18$ ), araştırma görevlileri ve okutmanlara ( $\bar{x}=29,80$ ) göre katılım dereceleri daha yüksektir.

### **Çağdaş Öğretim Teknolojilerine İlişkin Bulgular**

Çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanma, yeniden yapılanma ile öngörülen bir diğer boyuttur. Öğretim elemanlarının görüşlerinde yaşa göre fark anlamlı bulunmuştur ( $p<,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu Tukey testi yapılmıştır. 46-50 ( $\bar{x}=26,46$ ) yaş ile 25-30 ( $\bar{x}=31,55$ ) ve 31-35 ( $\bar{x}=31,92$ ) yaş arasında ve diğer taraftan 56-60 ( $\bar{x}=23,25$ ) ile 25-30 ( $\bar{x}=31,55$ ) ve 31-35 ( $\bar{x}=31,92$ ) yaşlar arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre yeniden yapılanmanın öngördüğü çağdaş öğretim teknolojilerini bilme durumuna ilişkin getirdiği yeniliklere 25-30 ve 31-35 yaş grubunda olanlar, 46-50 ve 56-60 yaş grubuna göre daha fazla katılmaktadır. Daha genç olanların çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmada daha başarılı olduklarını söylemek de bulgu doğrultusunda mümkün olmaktadır. Yine bu alanda farkın önemli bulunduğu bir başka bağımsız değişken “öğretim elemanının yurt dışında deneyimi” olup olmadığıdır. Yurt dışı deneyimi bulunan öğretim elemanı  $\bar{x}=33,34$  ortalama ile yurt dışı deneyimi bulunmayan öğretim elemanlarına  $\bar{x}=29,27$  göre olumlu görüş bildirmiştir.

Yukarıda yordanan boyutların kendi arasında ilişkisinin olup olmadığına bakmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu ilişki Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3.  
*Boyutların korelasyon katsayıları ve anlamlılık ilişkisi*

Korelasyon	1	2	3	4
Yeniden yapılanmaya İlişkin Görüşler 1 Anlamlılık	1			
Alan Eğitimine İlişkin Görüşler 2 Anlamlılık	,901**	1		
Okul Deneyimi ve Uygulama Derslerine ilişkin Görüşler 3 Anlamlılık	,671**	,436**	1	
Çağdaş Öğretim Teknolojilerine İlişkin Görüşler 4 Anlamlılık	,638	,384**	,203**	1

\*\*Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Anlamlı korelasyon, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya katılım düzeylerinin artması ile alan eğitimi, okul deneyimi ve uygulama dersleri ve çağdaş öğretim teknolojilerine ilişkin görüşleri ile aynı yönde bir artış olacağı yönündedir. Yani söz konusu konu ve boyutların birbirine bağlayıcılıkları vardır denilir.

### Öğretim Elemanlarının Öğretim Hedeflerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının öğretim hedefleri 52 maddelik envantere verdikleri yanıtlardan derlenmiştir. En fazla seçilen hedef ile en az seçilen hedefler ortalama ve standart sapmalarına göre analiz edilerek büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Genel bir kanıya varmak için en yüksek katılım ortalaması olan ilk üç hedef ile katılım ortalaması en düşük olan son üç hedef burada verilmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisini de yürüten öğretim elemanlarının adı geçen envanter ile sunulan hedeflerden en çok katılım derecesine sahip olan ilk üçü;  $\bar{x}=4,48$  ortalama ile “yeni fikirlere açık olmayı geliştirme”; ikinci sıra  $\bar{x}=4,38$  ortalama ile “öz saygı ve kendine güveni geliştirme”, üçüncü sıra  $\bar{x}=4,38$  “dürüst olmayı geliştirme” dir. Son üçü isesonuncu  $\bar{x}=2,14$  ortalama ile “ezber becerilerini geliştirme”, sondan ikinci  $\bar{x}=2,99$  ortalama ile “Matematsel yeteneği geliştirme, sondan üçüncü ise  $\bar{x}=3,17$  ortalama ile “dersi geçmeye hazırlama” olarak sıralanmaktadır.

### Öğretim Hedefleri ve Alt boyutlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanları tarafından seçilen hedeflerin dağılımı altı alt boyutta değerlendirilmiştir. 52 maddelik envanterin her biri ortalama 8 ila 10 madde içeren alt boyutlarına göre dağılım Tablo 4’te verilmiştir. Bu tabloda öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar alt boyutlara göre düzenlenmiş ve ortalama ve standart sapmalarına bakılmıştır.

Tablo 4.  
*Öğretim hedefleri envanterinin alt boyutları ve öğretim elemanlarının katılım ortalamaları*

Boyut No	İçerdiği Maddeler	Madde Sayısı	Maksimum Puan	Minimum puan	Alt Boyut Adı	$\bar{x}$	Ss
1	1-8	8	40	8	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	33,6143	4,5117
2	9-17	9	45	9	Temel Akademik Başarı Becerileri Geliştirme	31,6592	6,2738
3	18-25	8	40	8	Alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme	32,3946	4,2124
4	26-35	10	50	10	Bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerlerde model olma	39,8117	6,3721
5	36-43	8	40	8	Mesleğe hazırlama	30,8341	4,0984
6	44-52	9	45	9	Kişisel gelişimlerini vurgulama	37,3587	5,8922
	Toplam	52	260	52	n=223	206,650	24,9602

Angelo ve Cross'un geliştirdiği bu ölçeğin özđün değerlendirme biçimine göre, öğretim elemanlarının "Her Zaman (5)" seçeneğini işaretleyerek seçtikleri hedefler onların öncelikli hedefleri olacağı vurgulandığından, bu araştırmada da alınan cevaplarda "Her Zaman (5)" seçeneğini işaretledikleri hedefler öne çıkarılmıştır. Bu şekilde alt boyutlara göre her zaman seçeneğini işaretleyen öğretim elemanlarının (n=223) katılım yüzdeleri hesaplanmış ve Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

*Her zaman seçeneğinin işaretleyen öğretim elemanları sayılarının yüzdeleri*

Alt Boyut	Hedef Nr	"Her Zaman" Katılan Öğretim Elemanı Yüzdeleri (%)
Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	1-8	40,525
Temel akademik başarı becerileri geliştirme	9-17	23,810
Alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme	18-25	33,075
Bilim ve Felsefe uygulamaları ve akademik değerler	26-35	35,910
Mesleğe Hazırlama	36-43	31,325
Kişisel gelişimlerini vurgulama	44-52	43,120

Bu açıdan bakıldığında, envanterin geneline verdikleri yanıtlar ile alt boyutlarında "her zaman" seçeneği ile katılım yüzdeleri dengeli bir dağılım göstermektedir. Öğretim elemanları öncelikle öğretmen adaylarının kişisel gelişimleri ilk sırada (%43,120), üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ikinci sırada (%40,525), üçüncü sırada ise bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler (%35,910) gibi konulara öncelik verdikleri görülmekte ancak tüm hedefler arasında da dengeli bir dağılım olduğu da gözden kaçmamaktadır.

Son olarak; araştırmada uygulanan her iki ölçeğin karşılaştırılması yani öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecine katılma dereceleri ile derslerinde öngördükleri öğretim hedefleri arasındaki ilişkiye bakılmış, bu ilişkiyi gösteren korelasyon Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Her iki ölçek arasındaki korelasyon anlamlılığı*

Korelasyon	(1)	(2)
Yeniden yapılanmaya ilişkin görüşler (1), Anlamlılık	1	,
Öğretim hedefleri (2) Anlamlılık	,290**	1
	,000	,

\*\*Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının yeniden yapılanması sürecinde öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürütürken gözettileri öğretim hedefleri arasındaki ilişkiye baktığımızda iki ölçeğe verilen yanıtlar arasında olumlu yönde 0.01 düzeyinde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Yeniden yapılanmaya ilişkin görüşleri puanı artarken, öğretim hedeflerini seçme puanları da artmaktadır. Her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyona da bakılmış 0.01 ve 0.05 düzeyindeki anlamlılıklar şu şekilde yorumlanmıştır: öğretim elemanlarının yeniden yapılanmada alan eğitimi vurgusuna ilişkin görüş puanları ile tüm öğretim hedefleri arasında pozitif yönde 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Alan eğitimciliği görüşüne katılan öğretim elemanlarının tüm hedefleri seçme eğilimindedir denilebilir. Okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin görüşleri ile alt boyut hedefler arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretmen hedef alt boyutu ile öğrencileri iş ve meslek için hazırlama alt boyut hedefi arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (0.01). Öğretim elemanlarının çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanma görüş puanları ile olumlu yönde tüm alt hedef boyutları arasında 0.01 düzeyinde anlamlılık vardır.

## TARTIşMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de öğretmen yetiştiren lisans programlarında gerçekleştirilen 1997-1998 yılında uygulamaya konulan köklü değişiklik bu araştırmada ele alınmış ve sistemin yakın uygulayıcısı olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının gözünden değerlendirilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın öğretmen yetiştirme lisans programlarının genel anlamda günümüze kadar gelenen noktada geçirdiği değişikliklere de mercek tutulmuş ve doküman analizi ile ortaya konmuştur. Öğretim



elemanlarının derslerinde öngördükleri hedefler ile yeniden yapılanmaya ilişkin görüşleri karşılaştırılmış ve bu suretle öğretmen eğitimi sistemimizin nitelik arayışı noktasına veri sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretim elemanları, yeniden yapılanmanın bölüm ve ders yapılanmasının milli eğitim ders yapılanması ile dengenin kurulmadığına işaret etmeleri bu konuda hala bir arayışın olduğuna işaret etmektedir. Ülkenin ihtiyacı olan öğretmenin bu yapılanma ile tam olarak sağlanamayacağı görüşünü bildirmektedirler. En çok vurgulanan nokta ise kurumlar arası koordinasyon eksikliğinin oluşudur. Bunun öncelikle giderilip sağlıklı ve araştırma-incelemeye dayalı çalışmaların sonucu değişimlerin gerçekleştirilmesinin daha gerçekçi olacağı görüşü hakimdir. Uygulama ders sayısının artırılmasının yerinde bir yaklaşım olduğu görüşüne ulaşılsa da bunun gerçek uygulamalara tam olarak yansımadağı için bu konuda çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanların öğretim hedefleri sınıf içinde geliştirdikleri yaklaşımlar kendilerince yüksek ortalama ile kaydedilmiş çabalarıdır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden öğretmen eğitime ilişkin daha çok süreç araştırmalarına ihtiyaç vardır. Yapılanma ile açılan veya kapatılan programların neye göre açılıp kapatıldığı net değildir. Öğretim elemanları ihtiyaç duyulan alanda öğretmenlerin yetiştirilmesine yeterli çabayı gösterebilmesi için gerekli alt yapı çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerekir. Eğitimde yenileşme çabaları içinde en çok sistemin içinde olan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması değerlidir. Kurumlar arası koordinasyon da buna eşlik etmelidir.

Öğretmen eğitimi nitelik arayışları kapsamında gerçekleştirilen çabaların değerlendirilmesi özellikle uygulamadaki yansımaları görmek açısından önemlidir. Bu bakımdan süreç araştırmalarının artırılması önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme çok boyut aynı zamanda kapsamlı bir olgudur. Dolayısıyla bu alanda yapılacak çalışmaların titizlikle ve koordinasyon ekipleri oluşturularak aşamalı bir biçimde gerçekleştirilmesi, geçiş dönemlerinin olacağı kabul edilmesi, ar-ge çalışmalarıyla desteklenmesi sağlıklı sonuçlar alınması bakımından önemlidir. Öğretmen eğitiminde öğretim elemanı sorunu hala güncelliğini korumaktadır. Bu bakımdan niteliğin sorgulanması gerekir. Fakülte alt yapı ve donanımları da geliştirilecek programlarla birlikte ele alınmalı, böylelikle lisans programlarında değişikliğe gidilirken teknik alt yapı ve donanımlar eş zamanlı olarak irdelenmelidir. Öğretmen eğitime sadece lisans programlarında değişiklik yapılarak sonuca varılmayacağı, öğretmen yetiştirilmesinin aday öğretmenin seçiminden başlayan ve böylece kapsamlı yönleri olan çok boyutlu bir yapı olduğundan hareketle gerçekçi bir yaklaşım ile değerlendirilmelidir. Programların değiştirilmesine yönelik atılacak her adımda program değerlendirme ve geliştirme ilkelerine uyulmasına özen gösterilmeli, bu yönüyle teknik bir yaklaşım sergilenmelidir.

Türkiye de öğretmen aday seçiminde tek ölçüt adayın, üniversite sınavında yeterli puanı almasıdır. Oysa ki öğretmenlik mesleği için bu durumu net bir şekilde ortaya koyacak henüz yeterli bir ölçüt ortaya konmamış görünmektedir. Bu kapsamda ele alınabilecek ölçütlerin titizlikle ve araştırma sonuçlarına bağlı kalınarak ortaya konması bir ihtiyaçtır.

Öğretmenlerin iletişim becerileri, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, liderlik yetenekleri onlara mesleklerinde karşı karşıya kalacakları yeni neslin yetiştirilmesinde elzem özelliklerdir. Bilgi aktarmanın ötesinde rehberlik eden, model olan öğrenmeyi öğreten bir kimlikle görevlerini yapmaları beklenecektir. Öğretmenlerde ihtiyaç duyulan özellikler bu kadar çeşitli ve kapsamlı olduğu halde, öğretmen adaylarının hala çoktan seçmeli sınav sistemine dayalı olarak seçilip belirlenmesi çelişkili bir durumdur (Küçükahmet, 2007). Lisans programlarında dengeli bir dağılım gözetilmesi gereken öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin paralel düzenleme ile öğretmen adayının her yıl her kategoriden dersler alması birinci yarıyıldan 8 yarıyla doğru genel kültür derslerinin azalması, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artması, alan bilgisi derslerinin az çok ağırlığını koruması beklenir. Oysaki bu dağılım her güncelleme çalışmasıyla farklılık göstermiş ancak beklenen düzenleme yapılmamıştır.

Bir diğer önemli konu öğretmen istihdam politikalarıdır. Ülkenin ihtiyacı olan öğretmen sayısı ile yetiştirilen sayı arasındaki dengesizlik atama bekleyen, mağdur öğretmen adaylarının oluşmasını, bu şekilde öğretmenlik meslek statüsünün de sarsılmasına neden olmaktadır. Hızlı gerçekleştirilen öğretmen eğitimleri, sıkıştırılmış düzenlemelerle uygulanan pedagojik formasyon programları öğretmen yetiştirmede niteliği dolayısıyla öğretmenin niteliğini baltalayan önemli konulardır. Pedagojik formasyon programları ile öğretmen yetiştirmede kalitenin sorgulanması lisans programlarının güncellenmenin yanı sıra, bu süreçte çözüm bulunması gereken öncelikli konular arasındadır.

## KAYNAKÇA

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.

- Adıgüzel, A. (2015). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-104.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları., *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Aslan, A. K. (2003). Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers (2nd Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 263-270.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Baskan, G. A., Aydın, A., & Tuğba, Ö. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bayrak, C. (2001). Bir sistem olarak okul. Ed: Demirel, Özcan & Kaya, Zeki *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77.
- Bradea, A., (2009) Competenta de comunicare – construct dinamic si interpersonal. *Conference "Competencies and Capabilities in Education" Oradea*, p.213.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 16, 2004, s.103-119.
- Çalışıcı, B. (2019). *2006-2018 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Dağlı, A. (2006). 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 44-53.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Dönmez, B. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine bazı eleştiriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 71-78.
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the Twentieth Century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- Erdem, A. R. (2011). Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 89-97.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Günçer, B. (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden üzenlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23(241), 19-21.
- Gurol, M., Turkan, A., & Som, İ. (2018). Pedagojik Formasyon Sertifika Programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Johnson, L. D. (1997). *Faculty teaching goals at senior universities*, Doctoral Dissertation, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.2.9968&rep=rep1&type=pdf> (erişim Aralık 2002)

- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21).
- Karasar, N., (1991), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 313-324.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 1-14.
- Kaya, M. & Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 14-25.
- Kızılcıoğlu, A. (2005). Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- König, C., & Mulder, R. H. (2014). A change in perspective-Teacher education as an open system. *Frontline Learning Research*, 2014(6), 26-45.
- Küçükahmet, L. (2006). 2006-2007 Öğretim Yılında uygulamaya başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.
- Lupascu, A. R., Pânisoară, G., & Pânisoară, I. O. (2014). Characteristics of effective teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 534-538.
- MEB, (2006) Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Electronic Journal*. [Online]: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>. adresinden, (Erişim 2020)
- MEB (2017) Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> (erişim 2020)
- Özaydın, B., Günbatar, M. S., Önal, N., & Çakır, H. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 54-71
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational evaluation and policy analysis*, 30(2), 111-140.
- Sağlam, M., & Adıgüzel, A. (2009) Eğitim Fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23).
- Stebler, M. Z., & Aykaç, N. (2019). Evaluation of the 2018 Undergraduate Curriculum of the Turkish Teaching Program on the basis of the opinions of faculty members. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 116-138.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teacher's* 2nd edition. Alexandria: ASCD.
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 70-91.
- Taşdan, M., & Çuhadaroğlu, E. O. (2006). Türkiye de Eğitim Bilimleri ve öğretmen yetiştirme ilişkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 5(10).
- Ulubey, Ö., & Başaran, S. T. (2019). Evaluation of 2018 initial teacher training programs. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yılman, M. (1999) *Türkiye’de öğretmen Eğitiminin Temelleri*, Star Ofset Matbaacılık, İzmir.
- YÖK, (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının yeniden düzenlenmesi*, Yüksek Öğretim Kurumları Yayınları, Ankara.
- YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi), <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> (erişim 2020)
- YÖK, (2009). 08 Eylül 2009 tarih ve 28565 Sayılı yazı
- YÖK, (2017). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Erişim:2020).

## İLKOKUL TÜRKÇE DERSİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GRAFİK DÜZENLEYİCİLERİ KULLANIMI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA\*

### A QUALITATIVE STUDY ON THE USE OF GRAPHIC ORGANISERS IN ELEMENTARY TURKISH CLASSES BY CLASSROOM TEACHERS

Elif Gülcan YILMAZ<sup>1</sup>, Özlem BAŞ<sup>2</sup>

**ÖZ:** İlkokulda okuduğunu anlama çok önemli bir yer tutmaktadır. Okuduğunu anlamada ve anlamlandırmada sorun yaşayan öğrenciler, eğitimin diğer kademelerinde de bu sorunla yüz yüze gelmektedirler. Bu sorun ilkökulda okuma yazma sürecinin başladığı andan itibaren ele alınmalı ve erken dönemde gerekli uygulamalarla düzeltilmelidir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulup nitel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerin grafik düzenleyiciler stratejisini kullanma düzeylerini ve stratejiyi sınıflarında kullanmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örneklem yoluyla seçilen 63 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini elde etmek için demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini şemalar ve tablolar olarak nitelendirdikleri, bu stratejiyi en çok okuma sonrasında ve hikaye haritası şeklinde kullandıkları, stratejideki en önemli hususu açıklık, anlaşılabilirlik olarak belirttikleri, sınıf seviyesine göre daha ayrıntılı/karmaşık grafikler kullanma eğiliminde oldukları, stratejinin güçlü yönünü akılda kalıcılık ve sınırlılığını da her konuya uyarlanmama olarak belirttikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Okuma anlama stratejileri, grafik düzenleyiciler stratejisi, ilkökul, öğretmen görüşleri

**ABSTRACT:** The students who have difficulty in reading comprehending and in making sense of what they read also face the problem at the stages of education. One way to get around this is with a graphic organizer strategy. This is a qualitative study which was conducted by consulting classroom teachers' views. It aims to display classroom teachers' levels of using graphic organiser strategies and their views on using the strategies in their classes. The study group was composed of 63 classroom teachers chosen in purposeful sampling method. Demographic information form and a semi-structured interview form were used in collecting the research data. The data collected were then put to content analysis. It was found as a result that classroom teachers described graphic organising (GO) strategies as charts and tables, that they used the strategies mostly after reading and in the form of storymaps, that they mentioned clarity and intelligibility as the most important elements in the strategies, that they tended to use more detailed/complex graphs according to grade levels and that the strength of the strategies was retention in mind whereas the limitation was impossibility to adapt them into every subject.

**Keywords:** Reading comprehension strategies, graphic organising strategies, elementary school, teachers' views

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Yılmaz, Gülcan Elif ve Baş, Özlem (2022). İlkokul Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerinin grafik düzenleyicileri kullanımı üzerine nitel bir araştırma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 576-592.

#### **Cite this article as:**

Yılmaz, Gülcan Elif ve Baş, Özlem (2022). A qualitative study on the use of graphic organisers in elementary turkish classes by classroom teachers .. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 576-592.

\* Bu makale, Elif Gülcan YILMAZ'ın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Özlem BAŞ yönetiminde, 2022 yılında tamamladığı, "İlkokul Türkçe Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Grafik Düzenleyicileri Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir. Bu çalışma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 29.11.2021 tarihli ve E-35853172-300-00001891774 sayılı kararıyla etik kurul açısından çalışmaya uygun olduğu kararı verilmiştir

<sup>1</sup>. Sınıf Öğretmeni, Ankara, Türkiye, elifglcn@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-7009-5688

<sup>2</sup> Unvan., Kurum, Fakülte, Şehir, Ülke, Email., Orcid: Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, ozlembas@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0716-103X

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The foreign studies as well as the studies conducted in Turkey in relation to the use of GO strategies were reviewed for this paper. As a result of the review of literature in Turkey, it was firstly found that studies concerning concept maps/story maps- which were the most common forms of graphic organisers- (Akça and Akyol, 2002; Işıkdoğan, 2009; Baydık, 2011; Şahin, 2012; Şahin, Kurudayıoğlu and Öztürk, 2013)- were conducted. Secondly, it was found that studies on the use of and competence in reading comprehension strategies (Susar, 2006; Belet and Yaşar, 2007, Piten, 2007; Temizkan, 2007, Epçaçan, 2009; Beydoğan, 2010; Topuzkanamış and Maltepe, 2010; İnce and Duran, 2013; Toksun and Toprak, 2016) Doğan, 2017; Batmaz, 2017; Kurnaz, 2018; Sidekli and Çetin, 2018; Ergen and Batmaz, 2019; Yıldız, Sural and Boz, 2019) were conducted. The third group of studies found through the literature review included the studies on using graphic organisers (Dönmez, Yazıcı and Sabancı, 2007; Nakipoğlu and Duran, 2020). On reviewing the foreign literature, on the other hand, studies concerning in particular the paper-based and computer-based use of GO strategies (Brennan, 2006; Wagner, 2008) and the use of the strategies in special education (Good, 2019; Kang, 2002) were found. The Study by McKenize (1998) which aims to reveal teachers views on GO strategies. This current study aims to display classroom teachers levels of using the graphic organising strategies and their thoughts on using the strategies in their classes. Steps may be taken with this study to find solutions to the problem of reading comprehension which is quite problematic at the following stages of education. In the light of all this explanation, this paper aims to analyse classroom teachers levels of using the GO strategies and their views on the use of the strategies.

Three sub-problems were formulated in line with the purpose of this study. They are as in the following:

- 1) How often and for what purposes do classroom teachers use the GO strategies in elementary Turkish classes?
- 2) How do classroom teachers' levels of using the GO strategies in elementary Turkish classes change as grade levels change?
- 3) What are the limitations and benefits of using the GO strategies in Turkish classes in elementary schools according to classroom teachers?

### Method

This is a case study and it aims to describe classroom teachers' views on their current practices. The classroom teachers included in the study were interviewed by using the qualitative study method so as to reveal their levels of using the GO strategies in their classes and their thoughts on the strategies. The study group was composed of 63 classroom teachers chosen in purposeful sampling. A two-part semi-structured interview form was used in collecting the research data. The interview form was analysed by using the method of content analysis. According to Yıldırım and Şimşek (2021, 243), themes are distinguished, all the factors are studied as a whole and in-depth analyses are done in content analysis.

### Findings

It was found that the classroom teachers mentioned "charts/concept maps" in relation to the GO strategies and in relation to the concept. Thus, they said that they mostly used the strategies in the form of "story maps". They found "clarity" and "intelligibility" as the most important elements in using the strategies. They explained their purpose in using the strategies as "story activities". They stated their frequency of using them as "occasionally". Their preparation for the strategies was in the form of using charts and tables. The participants said that they used the strategies "after reading" in their classes. They said that their use of the GO strategies in Turkish classes changed in "detail/complexity" according to

grade levels. The strength of the strategies in their opinion was “retention in mind”. The limitations stated by the teachers was “suitability to subjects”.

## Discussion and Conclusion

The studies which reached the conclusion that classroom teachers used the GO strategies mostly in the form of “story maps”- in parallel to the conclusion reached in this current study- are as in the following. Baydık (2011) concluded that 76.9% of the teachers created story maps. Ince and Duran (2013) found the rate of teachers who used story maps as 26%.

The studies which found that classroom teachers used the GO strategies “occasionally” in Turkish classes (Toksun and Toprak ,2016); Topuzkanamış and Maltepe , 2010); Altunbay , 2018) ; Batmaz , 2017) are quoted. Aktaş and Bayram (2018) found that the number of Turkish teachers and classroom teachers who used the GO strategies after reading in their Turkish classes was greater than those who used them before reading- a finding in parallel to the one obtained in this paper. Kang (2002), in a study which demonstrated that the effects of graphic organisers were great, pointed out that the use of the strategies prior to and after reading was effective.

In parallel to the finding that the strength of the GO strategies was “retention in mind”, Akça and Akyol (2002) found that the method of story maps had positive effects on the 4<sup>th</sup> graders’ competence in reading comprehension and Işıkdoğan (2009) demonstrated in the study conducted with the inclusion of students with slight mental disabilities that using story maps was influential in reading comprehension. Şahin (2012), in a study conducted with the participation of the 5<sup>th</sup> graders, demonstrated that the story maps method improved students’ skills of finding the main idea and summarising. Öztürk and Şahin (2013), in a similar vein, pointed out that using concept maps in Turkish classes was influential in the oral and written expression of feelings and thoughts, in developing listening skills and in reading comprehension. In addition to that- in a study concerning the use of graphic organisers by the 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> graders- Popp (2001) suggested that the pre-test and post-test results for comprehension and grammar were different in especially in language teaching.

## GİRİŞ

Akyol’a (2021,33) göre okuma, okuyucu ile yazar arasında geçen, canlı ve hareketli bir süreçtir. Çocuğa okuma öğretmedeki amaç, iletişim kurarken yazı ve çizim dilini etkili kullanılmayı sağlamaktır. Okuma süreci zihinsel bir süreç olup, doğrudan gözlenmez. Anlama, çeşitli yollarla elde edilen bilginin nedenlerini araştırma, bu bilgiyi yorumlama, bu bilgiden yeni bilgilere ulaşma ve bilgiyi objektif ve sistematik olarak inceleme işlemidir (Tokgöz S, Işık S.2019,59).

Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe’ye (2021,5) göre okuma ve okuduğunu anlama iki farklı beceridir. Okuma daha mekanik olan bir beceri olarak metni seslere ve konuşma sözcüklerine çevirmeyi ve deşifre etmeyi içerirken; okuduğunu anlama, okunanları almayı ve bu sözcüklerden anlam çıkarmayı içerir. Okuma anlama stratejilerinin bilinip uygulanması ve öğrencilere öğretilmesi önem arz etmektedir. Epçaçan’a (2009,213) göre okuduğunu anlama stratejileri; bireyin kendi kendini geliştirmesini ve bilinçli okumasını sağlayan, herkes tarafından öğrenilip kullanılacak olan yöntemlerdir. Kurnaz’a (2018,66) göre öğrencilere etkili okuma stratejilerinin öğretilmesi, çocukların anlama ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Hartman, Akyol ve Baş’a (2021,1) göre, okuma stratejileri bireylerin okuma sürecinde kullandıkları, metni anlamayı kolaylaştıran yöntemlerdir. Okuma stratejileri; okuyucuların neyi nasıl anladıklarına, anlamadıklarında ne gibi yöntemler denediklerine dair ipucu verir. Bu stratejiler okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullanılır. Bireye katkı sağlayan, performansını artıran bu bilişsel araçlar yapılan çalışmalara göre öğrenilebilir ve öğretilebilirdir. Okuma anlama stratejilerinden biri de Grafik Düzenleyiciler [GD] stratejisidir.

Tavaşanlı ve Kaldırım’a (2020,841) göre GD Türkçe dersinde dört temel dil alanında kullanılabilir. Okunan ya da dinlenen metinlerin grafik düzenleyiciler yoluyla öğrencilere iletilmesi öğrencilerin okuma ile dinleme becerilerini geliştirir. Yazma alanında da konu ile ilgili planlama yaparken GD stratejisi kullanılır. Herhangi bir karışıklık olmadan konuların ana hatları bu strateji sayesinde planlı bir şekilde aktarılır.GD stratejisi, bilgilerin çok iyi düzenlenmiş olmasını temel alır ve bu strateji öğrencinin bilgiyi daha uzun süre hafızasında saklamasına olanak sağlar. Öne çıkan bu özellikleri sayesinde eğitimin tüm kademelerinde kullanılması önerilmektedir.

Dönmez, Yazıcı ve Sabancı'ya (2007,439- 440) göre öğrenme-öğretme etkinliklerinde önemli bir yere sahip olan GD stratejisi; öğrencilere bilgi aktarımında ve öğrencilerce bilginin hatırlanmasında kullanılır; yazılı materyallerdeki konular arası ilişkileri gösterir. Öğrenciler GD stratejisini metin öncesinde bilgiyi yapılandırmak için kullanırlar. Metin sonrasında özet yapmak amacıyla da kullanabilirler. Araştırmacılar okuma öncesi ve sonrası kullanılan grafik düzenleyicilerin kalıcı öğrenmede etkin olduğunu söylemektedirler (Kang, 2002). Grafik düzenleyicilerin farklı sınıflandırmaları vardır (McKenzie, 1998).

Bu çalışmada; ilkökul Türkçe derslerinde bu stratejininsınıf öğretmenleri tarafından kullanım düzeyleri ve stratejinin bilinirliği araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Bununla ilgilisınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanımları üzerine yapılan yurtiçi çalışmalar taranmıştır. Elde edilen bulgulara göre üç başlıkta yapılan çalışmalar sınıflandırılabilir. İlk olarak grafik düzenleyicilerin en yaygın şekliolan kavram haritaları/hikaye haritaları üzerine çalışmalar (Akça ve Akyol,2002; Işıkdöğün,2009; Baydık,2011;Şahin, 2012; Şahin,Kurudayıoğlu ve Öztürk,2013) yapıldığı görülmüştür.İkinci olarak okuma anlama stratejilerinin kullanımı ve etkililiğine dair (Susar,2006;Belet ve Yaşar, 2007, Piten,2007; Temizkan,2007, Epçaçan,2009; Beydoğan,2010; Topuzkanamış ve Maltepe,2010; İnce ve Duran,2013; Toksun ve Toprak,2016) Doğan,2017; Batmaz,2017; Kurnaz,2018;Sidekli ve Çetin,2018; Ergen ve Batmaz,2019; Yıldız, Sural ve Boz,2019)çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Üçüncü olarak grafik düzenleyicilerin farklı derslerde kullanımı ve etkililiği üzerine (Dönmez, Yazıcı ve Sabancı,2007; Nakipoğlu ve Çamurcu,2014; Tavşanlı ve Seban,2015; Altunbay,2018; Kaldırım ve Tavşanlı,2020; Yüzgeç ve Duran,2020) çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Yurtdışı alan yazın taraması sonucunda ise GD'lerin özellikle kağıt üzerinde ve bilgisayar tabanlı kullanımı ile ilgili araştırmalar (Brennan, 2006; Wagner, 2008) ve özel eğitimde kullanımına ilişkin çalışmalara (Good, 2019; Kang, 2002) rastlanmıştır. McKenize (1998) araştırmasında öğretmenlerin GD ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma öğretmenlerin GD hazırlamak hususunda çok zaman harcadıklarını ve bu hazırlıklarını paylaşmak istemediklerini Türkiye'de öğretmenlerin GD uygulamalarındaki deneyimleri ve bu konudaki görüşlerinin nitel yolla betimlenmesi, uygulamaların örneklerini anlamak açısından eğitimcilere yol gösterecektir. Bu bağlamda ilkökulda bu stratejileri kullanan öğretmenlerin görüşlerinin çok önemli olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerin grafik düzenleyiciler stratejisini kullanma düzeylerini ve stratejiyi sınıflarında kullanmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu nedenle GD stratejisi ile ilgili öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ne olduğu ve bu stratejiyi öğrencilerine ne derecede kullanmayı öğrettikleri önemli bir husus haline gelmektedir. Bu çalışmayla öğretmenlerin GD stratejisiyle ilgili eksik yönleri farkedilip öğretmenlerin eksikliklerini gidermeleri ve sınıflarında öğrencilerine öğretmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım düzeylerinin ve stratejiyi kullanmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda 3 alt problem belirlenmiştir.

Alt problemler:

- 1) Sınıf öğretmenleri ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanmaktadırlar?
- 2)Sınıf seviyesi değiştikçe sınıf öğretmenlerin ilkökul Türkçe dersinde GD stratejisi kullanma düzeyleri nasıl değişmektedir?
- 3)Sınıf öğretmenlerine göre ilkökulda Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve faydaları nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında GD stratejisini kullanma düzeyleri ve stratejiye dair görüşleri mevcut durumdur. Yıldırım ve Şimşek (2021,70)'e göre durum çalışması; belirli bir durumla ilgili sonuçları ortaya koymaya yarayan ve bu duruma ilişkin etkenlerin (bireyler, olaylar, süreçler, ortam) bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 63 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çevikbaş'a (2018,97) göre bu stratejide sorular ve amaçlarla özellikle ilişkili ve diğer seçeneklerden elde edilemeyecek bilgileri sağlamak için belirli ortam, kişi ve etkinlikler kasten seçilir. Bütün ve Demir'e (2018,46) göre amaçlı örneklemede derinlemesine anlam vurgulanır ve zengin bilgi verebilecek durumlar seçilir. Bu doğrultuda araştırmada amaçlı örnekleme yöntem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021,120)'e göre ölçüt örnekleme yöntemi; ölçüt veya ölçütlerin araştırmacı tarafından belirlenip, bu ölçütleri karşılayan durumların çalışıldığı bir yöntemdir. Katılımcılar ölçüt örnekleme yönteminden yola çıkarak;

- Sınıf öğretmeni olma
- MEB veya özel okulda görev yapıyor olma
- Grafik düzenleyici kullanıyor veya kullanmış olma kriterlerine göre gönüllülük esasıyla Türkiye'nin farklı illerinden çevrimiçi katılımı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında tüm öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile onam formu sunulmuştur.

Tablo 1

#### Çalışma grubuna ait demografik özellikler

	Cinsiyet	Yaş	Okuttukları sınıf seviyesi	Kıdem	Eğitim Durumu
Katılımcıların	57'si kadın	4'ü 22-29 yaş	12'si 1.sınıf	2'si 1-5 yıl	51'i lisans
		36'sı 30-39 yaş	15'i 2.sınıf	8'i 5-10 yıl	4'ü yüksekokul
		12'si 40-49 yaş	16'sı 3.sınıf	17'si 10-15 yıl	8'i yüksek lisans mezunu
	6'sı erkektir	11'i 50 yaş ve üzeridir	20'si 4.sınıf	18'i 15-20 yıl	
				11'i 20-30 yıl	
			7'si 30 yıl ve üstü kıdeme		

Tablo 1'e göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin 57'si kadın, 6'sı erkektir. Öğretmenlerin 4'ü 22-29 yaş, 36'sı 30-39 yaş, 12'si 40-49 yaş ve 11'i 50 yaş ve üzeridir. Öğretmenlerin 2'si 1-5 yıl, 8'i 5-10 yıl, 17'si 10-15 yıl, 18'i 15-20 yıl, 11'i 20-30 yıl, 7'si 30 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 51'i lisans, 4'ü yüksekokul ve 8'i yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 12'si 1.sınıf, 15'i 2.sınıf,



16'sı 3.sınıf ve 20'si 4.sınıf okutmaktadır. Öğretmenlerden 2'sinin 10-15, 6'sının 15-20, 18'inin 20-25, 22'sinin 25-30, 8'inin 30-35 ve 7'sinin 35 ve üstü öğrencisi vardır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırma öncesinde katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, formda bulunan sorulara verecekleri cevapların tarafımızca saklı tutulacağı, kişi ve kurumlarla ilişkilendirilmeden bilimsel amaçlı kullanılacağı söylenmiş ve kendilerine onam formu sunulmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Birinci bölümde, “öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem gibi demografik özellikleri; mezun oldukları okul türü; sınıf mevcutları; ikinci bölümde GD stratejisini ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıkları; sınıf seviyesine göre stratejiyi kullanma biçimleri, GD kullanmanın gerekliliği konusundaki düşünceleri; GD kullanırken yaşadıkları sınırlılıklar ve güçlü yönlerin neler olduğu” belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2

### Veri Toplama Aracı

İlk Bölüm:

Cinsiyetiniz:

Kıdeminiz:

Mezun olduğunuz okul türü:

Sınıf mevcudunuz:

Görüşme Soruları	İlişkili Olduğu Araştırma Problemi
1- Grafik düzenleyiciler stratejisi deyince ne anlıyorsunuz? Bu kavramı daha önce duydunuz mu?	
2-Grafik düzenleyiciler stratejisini Türkçe dersinde kullanmakla ilgili görüşleriniz nelerdir? Bu konuda uygulamalarınızdan örnek verir misiniz?	
3-Sizce bu stratejiyi kullanırken dikkat edilmesi gereken en önemli husus nedir?	Sınıf öğretmenleri ilkökul Türkçe derslerinde grafik düzenleyicileri hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanmaktadırlar?
4-Grafik düzenleyiciler stratejisini Türkçe derslerinde hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanıyorsunuz? Buna nasıl karar veriyorsunuz? Ders için nasıl bir hazırlık yapıyorsunuz?	
5-Grafik düzenleyiciler stratejisini ders sürecinde ne zaman kullanıyorsunuz? Okuma öncesi-sırası ve sonrasında ilgili örnekler vererek açıklama yapınız.	
6-Sınıf seviyesi değiştikçe stratejiyi kullanma deneyiminiz nasıl değişmektedir?	Sınıf seviyesi değiştikçe sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanma düzeyleri nasıl değişmektedir?
7-Size göre grafik düzenleyiciler stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve güçlü yönleri nelerdir?	Sınıf öğretmenlerine göre ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve faydaları nelerdir?
8-Ekleme istediğiniz bir husus var mı?	

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021,243) göre; içerik analizinde temalar belirlenir, bütün olarak tüm boyutlar çalışılır ve derinlemesine analiz yapılır. Bütün ve Demir'e (2018,453) göre içerik analizinde tekrar eden kelimeler taranır ve temalar belirlenir. İçerik analizi yöntemiyle bulunan anlamlara temalar veya örüntüler denir. Şimşek ve Yıldırım'a (2021,249) göre toplanan veriler kodlanır ve belli bir düzende sıralanır. Kodlanan verilere göre daha genel örüntü ve temalar belirlenir.

Kodlar, bir çalışmada yoruma dayalı bilgileri belirtmek için kullanılan tanımlamalardır. Kümeleme ile oluşturulan söz öbeklerinin ortaya konulması daha sonra sonuçların elde edilmesine ortam hazırlar (Altun,2019,56-57). Buna göre katılımcıların ifade ettikleri görüşler kelime ve tümceler göz önünde

bulundurulmuş anlamlı bir şekilde kodlanır. Araştırmada bulunan kodlar, tema ve kategoriler de belirtilerek araştırmanın alt problemlerine göre tablolar halinde gösterilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 29.11.2021 tarihli ve E-35853172-300-00001891774 sayılı kararıyla etik kurul açısından çalışmaya uygun olduğu kararı verilmiştir

## BULGULAR

Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular alt problemler başlık alınarak aşağıda açıklanmıştır.

### Birinci alt problem ve probleme ilişkin bulgular

Araştırmada öncelikli olarak “Sınıf öğretmenleri ilkököl Türkçe derslerinde Grafik Düzenleyicileri [GD] hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanılmaktadırlar?” sorusuna ilişkin bulgulara tablo 3-4-5-6 ve 7’de yer verilmiştir.

Tablo 3

*Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinden haberdar olma durumları ve stratejiden ne anladıkları*

Tema	Kategori	Kod	n
Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amacı ve sıklığı	Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinden haberdar olma durumları ve ne anladıkları	Şemalar/ haritalar	14
		Duymadım/kullanmadım	11
		Bilgi aktarma ve saklama becerisi	10
		Görselleştirme	10
		Tablo ve grafik	9
		Amaç ve hedefler	7
		Kalıcı öğrenme	6
		Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	5
		Özetleme	2
		Öğrenmeyi kolaylaştırıcı, pratiklik	1

Tablo 3’e göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinden haberdar olma durumları ve bu kavramdan ne anladıkları incelenmiştir. Tabloya göre katılımcılardan 14’ü kavramdan ne anladıklarıyla ilgili “şemalar/kavram haritaları” ifadesini kullanmışlardır. Tablo 3’e göre katılımcıların 1’i GD’yi “öğrenmeyi kolaylaştırıcı, pratiklik” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö13: “Kavramların akılda kalmasını kolaylaştıran şemalar.”

Ö28: “Öğrenmeyi kolaylaştırıcı haritalar, evet.”

Ö29: “Şema ve kavram haritası.”

Ö34: “Dersi daha anlaşılır anlatmaya yarayan şema.”

Ö39: “Evet.Bilgileri şematik olarak sınıflandırmak.”

Ö40: “Öğrenciye o ders içinde verilmek istene bilgilerin kavramlar üzerinde gidilerek somutlaştırılmış şema hali.

Ö42: “Öğrenmeyi kolaylaştırmadan ve pratikleştirmede çok etkili. Özellikle fotoğrafik hafızası kuvvetli çocuklar üzerinde daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 4

*Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini Türkçe dersinde kullanımı*

Tema	Kategori	Kod	n
		Hikaye haritası	21
		Bilmiyorum/kullanmadım	11
		Kavram haritası	7
		Dilbilgisi	6
		Metin çalışmaları	6
		Okuduğunu anlama	5
Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amacı ve sıklığı	Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini uygulama örnekleri	Sınıflandırma	5
		Somutlaştırma	5
		Kavram öğretimi	3
		Konu-ana fikir bulma	3
		Görsel okuma	3
		Çağırışım	2
		Özetleme	2
		Okuma-yazma etkinlikleri	1

Tablo 4'e göre katılımcıların 21'i Türkçe dersinde GD stratejisini en çok "hikaye haritaları" şeklinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. 1 katılımcı ise GD stratejisini "okuma yazma etkinliklerinde" kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö6: "Kavram öğretiminde kullanmak etkili oluyor. Zihin haritaları, Hikaye haritalarını sık sık kullanıyorum."

Ö8: "Hikaye haritası oluştururken dil bilgisi konularını işlerken sıklıkla grafik düzenleyicilerden faydalanıyorum."

Ö18: "Grafik düzenleyicilerinin Türkçe dersinde kullanımında öğrenciler için olumlu öğrenme ortamı oluşturması ve kalıcı bilgi oluşumuna katkı sağladığı görüşümdedir. Zihin haritası ve hikaye haritası çoğunlukla kullandığım grafik düzenleyiciler arasında yerini almakta. Metin işleme sürecinde yeni kavramların öğrenilmesinde ve kavramların düzenlenmesinde etkili olmaktadır."

Ö43: "Okunan hikayenin hikaye haritasını çıkararak okuduklarını daha kalıcı hale getirip anlama sorularına daha doğru cevap vermesini sağlar. Kavram haritası soyut kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Görsel okumada etkili olabilir. Hikaye haritası, balık kılçığı ve kelime tanımlayıcı sık sık kullanırım."

Ö58: "Özellikle okuma anlama metinlerinde,5n1k sorularına cevap ararken ve hikaye haritası çıkarmada oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Ben önceki sınıflarımda genellikle hikaye haritalarında ve dilbilgisi konularını öğretirken kavram haritası oluşturarak kullanıyordum. Şu an 1. sınıf okuttuğum için çok fazla faydalanmıyorum."

Ö3: "Kullanılabilir. Örneğin okuma yazma etkinliklerinde etkinlik çoğaltılması sağlanır."

Tablo 5

*GD stratejisini kullanırken dikkat edilen en önemli husus*

Tema	Kategori	Kod	n
		Açıklık ve anlaşılabilirlik	12
		Bilmiyorum/kullanmıyorum	11
		Amaca uygunluk	8
		Öğrenci seviyesine uygunluk	7
		Kısa olması	6
Sınıf öğretmenlerinin	Sınıf öğretmenlerinin	Doğru ve yerinde kullanım	5
GD stratejisini kullanım	GD stratejisini	Verilerin doğru yorumlanması	5
amacı ve sıklığı	kullanımlarında dikkat	Bütünlük	5
	ettikleri en önemli husus	Dikkat çekicilik	3
		Uyumlu olması	2
		Öğrenmeyi kolaylaştırma,	1
		hatırlanabilirlik	

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanırken dikkat ettikleri en önemli husus 12 katılımcının cevabı ile "açıklık ve anlaşılabilirlik" olmuştur. Tablo 5'e göre katılımcılardan 1 kişi en önemli hususu "hatırlanabilirlik ve öğrenmeyi kolaylaştırma" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö1: "Açık ve anlaşılır olması"

Ö17: "Anlaşılır olmasını, karışık olmamasını sağlamak."

Ö29: "Aşırıya kaçmayacak şekilde karmaşıklıktan uzak anlaşılır olmalı."

Ö33: "İlkokul düzeyinde çok karmaşık olmamalı."

Ö62: "Kısa, net ve anlaşılır ifadeler kullanılması diye düşünüyorum."

Ö14: "İlk olarak öğrenmeyi kolaylaştırmalı. İkinci hatırlamaya yardımcı olmalı. Üçüncü olarak amaca uygun olmalı (hangi konu üzerinde duruyorsa o konu görselleştirilmeli). Tablo, grafik, şema okumayı ve anlam çıkarmayı öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir."

Tablo 6

*Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amaçları, kullanım sıklıkları ve stratejiye uygun hazırlıkları*

Tema	Kategori	Kod	n
	K1:Sınıf öğretmenlerinin	Hikaye çalışmaları	12
	GD stratejisini kullanım	Kullanmadım/bilmiyorum	11
	amaçları	Metin çalışmaları	11
		Okuma anlama çalışmaları	10
		Dilbilgisi	5
		Özet ve değerlendirme	4
		Konu-ana fikir bulma	2
	K2:Sınıf öğretmenlerinin	Ara sıra	10
	GD stratejisini kullanım	İhtiyaç durumunda	8
	sıklıkları	Her temada	6
		2-3 haftada bir	5
		Sıklıkla	5
		Yeni metine geçişte	3
		Ayda bir	2
		Her metinde	2
	K3:Sınıf öğretmenlerinin	Şema ve tablo	12
	GD stratejisini kullanıma	Çizelgeler	6
	yönelik hazırlıkları	Çizim	3
		Web2 araçları	1
		Harf ve kelime kartları	1

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amaçlarının; 12 katılımcının cevabı ile "hikaye çalışmaları" olduğu görülmektedir. 2 katılımcı kullanım amacını "konu-ana fikir bulma" olarak ifade etmiştir.

Tablo 6'ya göre katılımcılardan 10 kişi kullanım sıklıklarını "ara sıra" olarak ifade etmiştir. İki katılımcı kullanım sıklığını "her metin" olarak ifade etmiştir.

Tablo 6'ya göre katılımcılardan 12 kişi hazırlıklarla ilgili olarak "şema ve tablo" kullandıklarını belirtmişlerdir. Birer katılımcı da stratejiye uygun hazırlıklarını "Web 2 araçları kullanımı" ve "harf/kelime kartları" kullanımını olarak belirtmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö8: "Kullanıyorum. Özellikle metni okuduktan sonra kavrama aşamasında zihin haritası ve hikaye haritası uygulamalarını yapıyoruz. Dersin öncesinde şemalar ve tablolar oluşturuyoruz."

Ö21: "2-3 haftada bir kez kullanıyorum. Özellikle hikaye için kullanmaya çalışıyorum."

Ö53: "Hikaye haritasını okunan her kitaba uygulayabiliyorum. Standart kalıp yeterli oluyor. Bazı ders kitabı metinlerini de buna uyarlayabiliyorum."

Ö51: "Yeni bir konuyu öğretirken mutlaka kullanıyorum. En çok da konu ve ana düşünceyi buldururken kullanıyorum."

Ö43: "Aralıklarla"

Ö58: "Ara ara kullanıyorum. Zihinde ana hatlarıyla belirlemek için kullanıyorum."

Ö59: "Her metin çalışmasında kullanılıyor."

Ö8: "Genellikle kullanıyorum. Özellikle metni okuduktan sonra kavrama aşamasında zihin haritası veya hikaye haritası uygulamasını yapıyoruz. Dersin öncesinde şemalar ve tablolar oluşturuyoruz."

Ö11: "Belli bir başlık altında toplanan konularda kullanıyorum. Noktalama işaretleri örneğin.

Yapılan şema sınıfa asılarak görsel hafıza ile akıllarda kalıyor.

Ö47: "Kelime tanımlayıcı kullanıyorum. Görselli harf ve kelime kartları hazırlıyorum. İhtiyaca göre doğaçlama ders esnasında da hazırlıyorum."

Ö15: "Nasıl daha iyi anlatabilirim dediğimde görselleştirmem ve şemalaştırmam bana daha anlamlı geldiğinde kullanıyorum. Bilgisayar üzerinde oluşturmak daha kolay olduğu için Word ya da web2 araçlarıyla hazırlıyorum."

Tablo 7

*Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini ders sürecinde kullanım zamanları*

Tema	Kategori	Kod	n
Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amacı ve sıklığı	Sınıf öğretmenlerinin	Okuma sonrası	24
	GD stratejisini kullanım	Okuma öncesi	18
	sürecinde kullanım	Bilmiyorum/kullanmadım	11
	zamanları	Okuma sırası	7

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini ders sürecinde kullanım zamanları ile ilgili katılımcılardan 24 kişi "okuma sonrası" diye cevap vermişlerdir. 7 katılımcı derste kullanım zamanlarını "okuma sırası" olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö6: "Okuma sonrası kavramlar arasındaki ilişkiyi kurarken daha çok kullanırım. Mesela her hafta sonu bir araştırma konumuz olur. Örneğin Türkiye'deki en yaşlı ağaç. Pazartesi herkes öğrendiklerini paylaşır. Her öğrencinin söylediklerinden tahtaya özetleyici kelimeler yazarım. Ortada en yaşlı ağaç etrafında şu ilde, şu yaşta şu türden bir ağaç şu boyda şu hayvanlara ev sahipliği yapıyor gibi. Böylece görsel hafızamızı kullanır ve bilgileri uzun süre hatırlarız."

Ö13: "Okuma sonrasında özet çıkarırken daha çok kullanıyorum."

Ö17: "Ben daha çok sonrasında kullanıyorum. Konuyu anlatıyorum, deftere özet geçiyoruz. En son tahtada şemalandırıyoruz. Pekiştirme amaçlı kullanıyorum. Elimdeki hazır şemaları dağıtıp defterlerine yapıştırmalarını istiyorum."

Ö18: “Okuma sonrasında kavram haritası ya da hikaye haritası oluştururken kullanıyorum.”

Ö32: “Okuma sırasında kullanıyorum. Okuma yaparak bulduğumuz tüm verileri öğrencilerden grafikteki yerlerine yerleştirmelerini istiyorum.”

Ö54: “Okuma öncesi metnin konusunu tahmin etme amaçlı balık kılçığı tarzı, okuma sırasında metnin devamını tahmin etme, okuma sonrası hikaye haritası çıkarırken kullanıyordum. Eğer vereceğim bir dilbilgisi kazanımı varsa kavram haritası olarak da kullandığım olmuştur.”

### İkinci alt problem ve probleme ilişkin bulgular

Araştırmada ikinci olarak “Sınıf seviyesi değiştikçe sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe dersinde Grafik Düzenleyiciler stratejisini kullanma düzeyleri nasıl değişmektedir?” sorusuna yanıt aranmış ve bu soruya ilişkin bulgularla tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8

*Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini sınıf seviyesine göre kullanma deneyimleri*

Tema	Kategori	Kod	n
Sınıf öğretmenlerinin sınıf seviyesine göre stratejiyi kullanma deneyimleri	Sınıf seviyesi faktörü	Daha ayrıntılı/karmaşık	12
		Daha verimli	11
		Bilmiyorum/kullanmadım	11
		Daha kolay	10
		Daha çok	9

Tablo 8’e göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini Türkçe derslerinde sınıf seviyesine göre kullanma deneyimleri ile ilgili katılımcılardan 12’si “daha ayrıntılı/karmaşık” diye cevap vermişlerdir. Sınıf seviyesine göre stratejiyi kullanma deneyimlerini “daha çok” olarak ifade eden 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö5: “Sınıf seviyesi arttıkça daha karmaşık grafikler kullanırız.”

Ö6: “Öğrenciler daha karmaşık ilişkili grafikler oluşturabilir.”

Ö12: “Alt sınıflarda daha basit, üst sınıflarda daha karmaşık grafikler kullanabiliyorum.”

Ö14: “Sınıf seviyesi büyüdükçe daha ayrıntılı olabiliyor.”

Ö31: “Sınıf seviyesi yükseldikçe daha detaylı, zengin içerikli haritalar hazırlıyorum ya da birlikte hazırlıyoruz. Yaş grubu küçüldükçe daha somut, basit ve görsel içerikli haritalar kullanıyorum.”

Ö57: “İleri sınıf seviyesinde daha çok kullanırım.”

Ö58: “Sınıf seviyesi arttıkça daha fazla kullanıyorum.”

Ö60: “Büyük sınıflarda daha sık kullanılıyor.”

### Üçüncü alt problem ve probleme ilişkin bulgular

Araştırmada üçüncü olarak “Sınıf öğretmenlerine göre ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve faydaları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış ve bu soruya ilişkin bulgularla tablo 9 oluşturulmuştur.

Tablo 9

*Sınıf öğretmenlerine göre GD stratejisinin sınırlılıkları ve güçlü yönleri*

Tema	Kategori	Kod	n
Sınıf öğretmenlerine göre GD stratejisinin sınırlılıkları ve güçlü yönleri	Stratejinin güçlü yönleri	Akılda kalıcılık	16
		Bilmiyorum/kullanmadım	11
		Kolay öğrenme	7
		Bağlantıları görme	5
		Somutlaştırma	5
		Dikkat çekicilik	4
	Stratejinin sınırlılıkları	Görsel zekayı destekleme	3
		Konuya uygunluk	9
		Zaman alması	8
		Katılım	5
		Küçük sınıflarda kullanım zorluğu	3
		Etkililik	3
		Kalabalık sınıflar	3
		Hayal gücünü sınırlama	1

Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisi ile ilgili belirttikleri güçlü yön 16 katılımcının verdiği cevaba göre "akılda kalıcılık" olmuştur. 3 katılımcı da güçlü yön olarak "görsel zekayı destekleme" özelliğini belirtmiştir. Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinin kullanımı ile ilgili belirttikleri sınırlılık 9 katılımcının verdiği cevaba göre "konuya uygunluk" olmuştur. 1 katılımcı sınırlılık olarak "hayal gücünü sınırlama" diyerek görüş belirtmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö9: "Bence grafik düzenleyiciler stratejisinin sınırlılıkları zaman ve öğrenci etkileşimi olabilir. Güçlü yönü ise bilginin kalıcılığını arttırmasıdır."

Ö13: "Şema oluşturarak kalıcı öğrenme sağlanabilir, hazırlık yapmak uzun süreceği için sık sık kullanılmayabilir."

Ö18: "Öğrenci konunun ya da kavramın geneline hakim değilse bu bizi sınırlayabilir. Güçlü yönleri kalıcı bilgi sağlamakta, öğrendiklerini anlamlandırmakta ve bilgi transferini kolaylaştırmaktadır."

Ö26: "Görsel anlama kabiliyetini desteklemesi en güçlü yönü bence. Sınırlılıkları da tabiki konu bütünlüğüne ve öğrenci seviyesine hizmet edebilir olması diye düşünüyorum."

Ö30: "Güçlü yönleri öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi, hatırlatıcı görevi üstlenmesidir. Sınırlılıkları her kavrama uygun olamayabilmektedir."

Ö31: "Her konuda yapılamadığını düşünüyorum, anlatımda kolaylık sağlıyor."

Ö58: "Hayal gücünü sınırlıyor."

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkökulda Türkçe dersinde GD stratejisini nasıl kullandıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlardan hareketle tartışma bütüncül olarak yürütülecektir.

Araştırmanın birinci alt amacı "Sınıf öğretmenleri ilkökul Türkçe derslerinde grafik düzenleyicileri hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanmaktadırlar?" sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini "şemalar/haritalar" olarak niteledikleri sonucuna ulaşılmıştır. GD stratejisini Türkçe derslerinde en çok "hikâye haritası" şeklinde kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanırken dikkat ettikleri en önemli hususu "açıklık/anlaşılabilirlik" olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin GD stratejisine kullanım amaçlarına yönelik olarak en çok "hikâye çalışmaları" nda yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe derslerinde kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda da etkililik yönünden benzer sonuçlar elde edilmiştir. Tavşanlı ve Seban (2015). 4.sınıf öğrencilerinde GD stratejisi kullanmanın bilgilendirici metin türünde işlevsel olduğunu, özet çıkarma ile çözümleme başarıları üzerinde de olumlu bir etkisinin bulunduğunu

çalışmalarında göstermişlerdir. Yüzgeç ve Duran (2020) çalışmalarında, grafik düzenleyicilerle okuduğunu anlama çalışması yapmanın, anlama becerilerine katkı yaptığını, bunu da deney grubunun puanını düşük düzeyden iyi düzeye çıkardıklarını göstererek bulmuşlardır. Baydık (2011) öğretmenlerin %76.9'unun öykü haritası oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. İnce ve Duran (2013) yaptıkları çalışmada hikaye haritası oluşturma oranını %26 olarak bulmuşlardır. Öğretmenlerce bilinirliği en yüksek GD stratejisi hikaye haritasıdır ve bu alanla ve etkililiğiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı “*Sınıf seviyesi değiştikçe sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanma düzeyleri nasıl değişmektedir?*” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf seviyesi büyüdükçe daha detaylı ve bağlantılı grafik, şema ya da tablo kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki sonuçlar bu sonucu desteklememekle beraber şu şekildedir: Alan yazında Türkçe dersinde bu stratejinin kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalarda bu stratejiyi hiç duymamış ya da kullanmamış öğretmenlerin olduğu görülmüştür. İnce ve Duran (2013) da yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin belli başlı stratejileri kullandıkları, strateji kullanımı açısından farklı stratejiler denemedikleri ve çeşitlilik sağlamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Toksun ve Toprak (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuma stratejilerini okuma-anlama etkinliklerinde etkin bir şekilde kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerle yapılan deneysel çalışmalarda da GD stratejisi gibi görselleştirmeye ve daha derin düşünmeye yarayan stratejilerin çok az kullanıldığı görülmektedir. Batmaz (2017) öğrenciler için kavramlar arası ilişkileri gösteren bağ kurma ve görselleştirme stratejilerini, tekrar etme ile yorum yapma stratejilerini ve genel okuduğunu anlama stratejilerini daha fazla kullanmaya yönelik etkinliklerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Topuzkanamış ve Maltepe (2010) öğretmen adaylarının okuma anlama stratejileri kullanmaları bakımından orta seviyede olduklarını, bu doğrultuda öğrencilerin de stratejilere göre farkındalıklarının da orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altunbay (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin metne ya da konuya uygun grafik oluşturabilme ve verilen grafiği okuyup yorumlayabilme becerilerinde eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu da derslerde bu stratejiye yeteri kadar zaman ayrılmadığı ve stratejinin sıklıkla kullanılmadığı sonucunu desteklemektedir. GD stratejisi kullanımı araştırma sonucuna göre “ara sıra” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu destekleyen alan yazında başka çalışmalar da vardır. Batmaz (2017) yaptığı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin genel okuduğu anlama stratejileri kullanımının “bazen” olduğu sonucuna varmıştır. İnce ve Duran (2013) yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin strateji kullanımına dair bilgilerinin olduğunu ancak; stratejiyi kullanmaya ayrılacak süre, ders vakitleri ve mevcudu fazla olan sınıflardan dolayı kullanmadıklarını bulmuşlardır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının kendilerini bu konuda yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmışlardır McKenzie(1998) K-5 düzeyinde 290 ilkökul öğretmeni ile yaptığı görüşmede, öğretmenlere göre grafik düzenleyici hazırlamanın çok zaman aldığını, öğretmenlerin kendi grafik düzenleyicilerini paylaşmak istemediklerini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Daha çok anlamaya dayalı, karşılaştırmaya dayalı, yönlendirmeli veya temsil edici türleri tercih ettiklerini bulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini daha çok “okuma sonrası” nda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bunu destekleyen çalışmalar vardır. Aktaş ve Bayram (2018) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileri kullanımının okuma öncesi çalışmalarda daha az, okuma sonrası çalışmalarda daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Kang (2002), metin çalışmalarında grafik düzenleyici etkisinin yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmasında, özellikle okuma öncesi ve okuma sonrası kullanımının etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı “*Sınıf öğretmenlerine göre ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve faydaları nelerdir?*” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinin güçlü yönünü “akılda kalıcılık” olarak belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre stratejiyi kullanmak öğrencide bilginin kalıcılığını ve daha uzun süre hatırlanmasını sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinin sınırlılığını “konuya uygunluk” olarak belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler stratejinin her konuya uygun şekilde uyarlanmadığını ve her konuda kullanılmadığını belirtmektedirler. Dönmez, Yazıcı ve Sabancı (2007) yaptıkları deneysel çalışmada; GD'nin derslerde kullanıldığı deney grubu ve GD'nin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerini karşılaştırmışlardır. İki grubun akademik bilgi son test puanları karşılaştırıldığı zaman, deney grubundaki öğrencilerin akademik bilgiyi daha fazla edindikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, GD'nin akademik bilgiyi edinmede yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Brennan (2006) öğrencilerin



yazma becerisini geliştirme üzerine yapılan çalışmada Inspiration™ grafik düzenleyici ve Elluminate Live!® sanal sınıf olarak kullanılmıştır. Eylem araştırması olan çalışmada öğrencilerin yazma becerisinde gelişim olmuştur. Wagner (2008) çalışmada bilgisayar tabanlı grafik düzenleyici “Kidspiration™” nin öğrencilerin yazma becerisini nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışmanın sonucu bu programın öğrencilerin yazma becerisinde organizasyonel becerilerini geliştirmesini sağladığını ve yazmadaki gerekliliklere ilişkin farkındalık sağladığı yönündedir. Berhardt (2010) 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada GD kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama, çıkarım yapma, karşılaştırma gibi becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Phan (2010) üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde GD stratejisi kullanımını incelemiş, GD stratejisi kullanımı ile okuduğunu anlamının ilişkili olduğunu, stratejinin düşük düzeyli okuyucuların okuma performansını artırdığını ortaya koymuştur. Good (2019) yazmaya dayalı GD ile bilgisayar tabanlı GD kullandığı yazma becerisindeki etkisini otizmlili öğrenciler üzerinde incelediği çalışmada birçok öğrenci bilgisayar tabanlı GD’nin daha etkili olduğunu dile getirmiştir.

Yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre stratejinin güçlü yönü “akılda kalıcılık”tır. Öğrenci öğrenmelerinde etkili olduğu düşünülen bu stratejiyle ilgili alan yazında da benzer sonuçlar bulunmuştur. Hikaye haritasının etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalarda bu stratejiyi kullanmanın olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akça ve Akyol (2002) hikaye haritası yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama yetisi üzerinde pozitif etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Işıkdoğan (2009) hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerle yaptığı çalışmada hikaye haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Şahin (2012) 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada hikaye haritası yönteminin, metin türlerinden hikaye edici metinlerde ana fikir bulma ve özet çıkarma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Benzer bir çalışma olarak GD stratejisinden biri olan kavram haritaları ve etkililiği yönünde Kurudayıoğlu, Öztürk ve Şahin (2013) Türkçe derslerinde; kavram haritası kullanımının; duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı olarak ifade etme, dinleme becerilerini geliştirme ve okuduğunu anlama konularında etkili olduğunu söylemektedirler. Popp (2001), 3.4.5. sınıf öğrencilerinin grafik düzenleyici kullanımına ilişkin yaptığı araştırmasında özellikle dil öğretiminde anlama ve dilbilgisi konularında, ön test ve son test sonuçlarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın önemli bir bulgusu da katılımcıların çoğunlukla göçmen ve iki dili olmasıdır. Kang (2002) çalışmasında; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde grafik düzenleyicilerin kullanımına ilişkin 1971-2000 yılları arası yayınları incelemiştir. Bu araştırma grafik düzenleyicilerin yurtdışında 1970’li yıllarda kullanılmaya başlandığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları nitel araştırmanın doğası gereği yalnızca bu çalışmada elde edilen verilerle sınırlı olup genellenemez. Araştırmada hikaye haritası grafik düzenleyicisinin en çok kullanılan GD olması Türkçe Programının bu düzenleyicinin öğretmenler tarafından bilinirliğini artırmış olmasıyla yorumlanabilir. Sınıf öğretmenleri sınıf seviyesi büyüdükçe daha detaylı ve bağlantılı grafik, şema ya da tablo kullandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin GD’leri okuma sonrası kullanmaları da dersin işleniş hakkında öngörü geliştirmeyi sağlamaktadır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da GD’lerin akılda kalıcılığı artırdığı yönündedir.

## Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Ders kitaplarında GD stratejisini kullanmaya yönelik etkinliklere yer verilebilir.
- Sınıf seviyelerine göre GD stratejisinin kullanım örnekleri ve sıklıkları araştırılıp stratejinin etkililiği ölçülebilir.
- GD stratejisini Türkçe derslerinde kullanmaya yönelik öğrenci görüşlerine başvurulabilir. Stratejiyi kullanmanın öğrenci bazında sosyal, duygusal, akademik yönleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin GD stratejisini bilip uygulamaları için hizmet içi eğitimler verilebilir.
- GD stratejisinin okuma-yazma-dinleme-konuşma alanlarına yönelik kullanım örnekleri incelenebilir.
- Tüm sınıf düzeylerine uygun GD stratejileri öğrencilere öğretilir.

## KAYNAKÇA

- Akça, G. (2002). *Hikaye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem A Yay. (11. Baskı).
- Altunbay, M. (2018). Evaluation of graphic-table reading and creating skills of primary school students in visual reading. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5),1-19.
- Asıkcın, M., Pilten, G. & Kuralbayeva, A. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 397-405. DOI: 10.26822/iejee.2018438129
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3),1401-1414
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162),301-315.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. Pegem A Yay.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Belet, D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1),69-86.
- Bernhardt, M.T. (2010). *Using graphic organizers to enhance reading comprehension* [Unpublished Master Dissertation]. University of California.
- Beydoğan, Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185),8-21.
- Brennan, K.M. (2006). *Mind wapping, graphic organizers and student writing* [Unpublished Master Dissertation]. Royal Roads University Canada.
- Çevikbaş, M. (Ed.). (2018). *Nitel araştırma tasarımı*. Nobel Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: bir meta analiz çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. & Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmesine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3),437-459.
- Duran, E. & Yüzgeç, K. (2020). Grafik düzenleyicilerin ilkököl 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(79),21-30.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6),210-217.
- Ergen, Y. & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49,130-147.
- Good, E. K. (2019). *The pen or the cursor: A single subject comparison of a paper based graphic organizer and computer-based graphic organizer to support the persuasive writing of students with emotional and behavioral disorders of wild autism* [Unpublished Doctoral Dissertation]. George Mason University
- Hartman, D., Akyol, H. & Baş, Ö. (2021). *Anlama stratejileri dijital etkinliklerle dört temel dil becerisi*. Pegem A. Yay.
- Işıkdogan, N. (2009). *Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi
- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1),9-19.
- Jo, I. H. (2001). *The Effects of Concept Mapping on College Students' Comprehension of Expository Text*. [Doctoral Dissertation.] The Florida State University.

- Kang, O. R. (2002). *A meta-analysis of graphic organizer intervention for students with learning disabilities*. [Doctoral Dissertation]. University of Oregon.
- Kıroğlu, K. (Ed.).(2020).*Okuduğunu anlama stratejileri*.PegemA Yay.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada tahmin etme stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1),47-63.
- MEB. (2019). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- McKenzie, A. B. (1998). *Elementary teachers ponions of the use of a content enhancement strategy: Graphic organizers* [Doctoral Dissertation]. University of Kansas.
- Miles, B. M. & Huberman, M.A. (2019). *Nitel veri analizi. (Çeviri Editör, Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy)*.PegemA Yay.
- Nakipoğlu, C. & Çamurcu, M. (2014). Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanımının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(1), 52-74
- Patton, Q.M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çeviri Editör, Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir)*. PegemA Yay.
- Phan, T. (2010). *Effects of graphic organizers on reading comprehension* [Master Dissertation]. University of Texas\_Pan American.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Popp, T. (2001). *The effects of advance graphic organizers on student achievement in 3<sup>rd</sup>,4<sup>th</sup>,5<sup>th</sup>, grade language arts classes:a six month study of low socioeconomic students*[Doctoral Dissertation].M.S.University of South Florida.
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi:bir meta analiz çalışması.*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,8(2),285-303.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin,İ.(2012).*İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. & Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma.*Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*,2(7),13-34.
- Tavşanlı, Ö. & Seban, D. (2015). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi.*Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,43,85-93.
- Tavşanlı, Ö. & Kaldırım, A. (2020). Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların incelenmesi: Bir tematik analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839-873.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim 2.kademe türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi].Gazi Üniversitesi.
- Tokgöz, S. & Işık, A. (2019). KWL stratejisinin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1),57-84.
- Toksun, S. & Toparak, F. (2016). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuma stratejileri. *International Journal of Languages Education and Teaching*,4(3), 276-292.
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII*, 27,655-677.
- Tuncer, T. & Kahveci, G. (2009). Az gören 8.sınıf öğrencilerine kavram haritası ile özet çıkarma becerisinin akran aracılığıyla öğretimi.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,7(4),853-87.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*.Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Sural, Ü. & Boz, İ. (2019). Türkiyede okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi.*GEFAD*,39(2),1049-1086.
- Yüzgaç, K. & Duran, E. (2020). Grafik düzenleyicilerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*,13(79),21-30.

Wagner, E. (2008). *Using Kidspration™ computerized graphic organizers to assist students writing organizational skills* [Master Dissertation]. Caldwell College.

## FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN ÇEVRE KAZANIMLARININ İNCELENMESİ: BREZİLYA VE TÜRKİYE KARŞILAŞTIRMASI

### EXAMINING ENVIRONMENTAL ACQUISITIONS IN SCIENCE CURRICULUM: A COMPARISON OF BRAZIL AND TURKEY

Fatime BALKAN KIYICI<sup>1</sup>, Elif ATABEK YİĞİT<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada Brezilya fen dersi öğretim programı ile Türkiye Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan çevre kazanımlarının incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Türkiye için Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Brezilya için Brezilya Fen Dersi Öğretim Programı doküman olarak belirlenmiş ve incelenmiştir. Programlarda yer alan çevre ile ilgili kazanımlar; ilgili öğrenme alanı, Tiflis bildirgesi amaçları ve günümüz çevre sorunlarına veya geleceğe yönelik olma durumuna göre incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda Brezilya fen programında Türkiye'ye göre çevre ile ilgili kazanımlara daha çok yer verildiği belirlenmiştir. Brezilya fen programında Türkiye'ye göre gelecekte problem oluşmasını önlemeye yönelik kazanım sayısının daha çok yer aldığı görülmektedir. Tiflis bildirgesinin amaçlarını yansıtmaya bakıldığında, her iki ülkede de bilgi seviyesindeki kazanımların çoğunlukta olduğu, bilinç seviyesinde kazanımların ise her iki ülke programlarında da çok az olduğu tespit edilmiştir. Tutum seviyesinde Brezilya'da hiç kazanım yer almazken, Türkiye'de bir kazanım yer almaktadır. Beceri seviyesindeki kazanımlara Türkiye'deki programlarda daha fazla yer verilirken, Brezilya'da bu seviyedeki kazanımların çok az olduğu görülmektedir. Katılım seviyesinde yer alan kazanımların ise Brezilya'da, Türkiye'ye oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki ülke programındaki çevre kazanımların çok büyük kısmının bilişsel alanla ilgili olduğu görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Çevre Eğitimi, Fen Bilimleri Dersi, Öğretim Programı, Tiflis Bildirgesi.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Balkan Kıyıcı, F.ve Atabek Yiğit, E. (2023). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Çevre Kazanımlarının İncelenmesi: Brezilya Ve Türkiye Karşılaştırması. 13(1). pp-pp

#### **Cite this article as:**

Balkan Kıyıcı, F. & Atabek Yigit, E. (2023). Examining Environmental Acquisitions In Science Curriculum: A Comparison Of Brazil and Turkey. 13(1). pp-pp

**ABSTRACT:** In this study, it is aimed to examine and compare the environmental acquisitions in the Brazilian science curriculum and the Turkish Science Curriculum and the Life Sciences Curriculum. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The Life Sciences and Science curriculum for Turkey and the Brazilian Science curriculum for Brazil were determined and examined as document. Environmental acquisitions in the programs; The environmental acquisitions in the curriculums were examined according to the learning domains, the objectives of the Tbilisi Declaration and whether they were related to current environmental problems or future orientation. In the analysis of the data, the descriptive analysis process was carried out. As a result of the study, it was determined that the Brazilian science curriculum gave more place to the environmental acquisitions compared to Turkey. It is seen that the number of acquisitions that aimed at preventing future problems in the Brazilian science program is more common than in Turkey. In terms of reflecting the objectives of the Tbilisi declaration, it has been determined that the acquisitions at the knowledge level are in the majority in both countries, while the consciousness level acquisitions are very few in the programs of both countries. While there is no acquisition in Brazil at the attitude level, there is one in Turkey. While the acquisitions at the skill level are given more place in the programs in Turkey, it is seen that the acquisitions at this level are very few in Brazil. It is seen that the acquisitions at the participation level are higher in Brazil than in Turkey. It is seen that most of the environmental acquisitions in the programs of both countries are related to the cognitive field.

**Keywords:** Environmental education, curriculum, science lesson, Tbilisi declaration

<sup>1</sup> Prof.Dr., Sakarya Üniversitesi, Sakarya / Türkiye, e-mail: [fbalkan@sakarya.edu.tr](mailto:fbalkan@sakarya.edu.tr) , ORCID: 0000-0002-4407-8307

<sup>2</sup> Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, Sakarya / Türkiye, e-mail: [eatabek@sakarya.edu.tr](mailto:eatabek@sakarya.edu.tr) , ORCID: 0000-0001-7792-2204

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

As a result of the unconscious activities of people, the environment is deteriorating day by day and serious environmental problems are encountered. It is necessary for each individual to be sensitive about the environment and to continue their vital activities in a way that will leave a livable environment for future generations. Thus, raising environmental awareness to individuals through environmental education comes to the forefront. To talk about an effective environmental education, there is a need for a curriculum that will provide the opportunity to raise individuals who are aware of their environment and who can actively participate in all kinds of environmental protection activities. Inclusion of environmental acquisitions and environmental issues in the curriculum at low rates or their concentration at certain grade levels creates deficiencies in the achievement of environmental education's goals (Artun, 2013). Thus, it is thought that examining the level of environmental acquisitions in curricula will contribute to the literature and offer a perspective in the development of curricula. In our country, an important reform was made in the curriculum in 2018. There are very few studies examining the 2018 science curriculum and the 2018 Life sciences curriculum (Erdoğan, 2019; Özbuğutu, 2021). In this study, it is aimed to examine the environmental acquisitions in the Brazilian science curriculum, the Turkish science curriculum and the Life sciences curriculum, and to compare the two countries' programs within the framework of this subject. For this purpose, answers to the following questions were sought:

At what level are environmental acquisitions included in the programs?

- What is the status of environmental acquisitions in the programs regarding today's environmental problems (short-term) or future-oriented (long-term)?
- To what extent have the objectives of the Tbilisi declaration (knowledge, consciousness, attitude, skill, participation) been reflected in the environmental acquisitions in the programs?
- What is the status of environmental acquisitions in the programs in terms of learning domains (cognitive, affective, behavioral)?

### Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. It was aimed to examine the environmental acquisitions in science programs in Turkey and Brazil. The curriculum of Life sciences (1st-3rd grades) and Science (3rd-8th grades) for Turkey, and the Brazilian science curriculum for Brazil (1st-9th grades) were determined as documents and analyzed. Within the scope of the study, the acquisitions in these programs were examined according to; the relevant learning domain (cognitive, affective, behavioral), Tbilisi declaration aims (knowledge, consciousness, attitude, skill, participation) and the situation of today's environmental problems or future orientation. In the analysis of the data, the descriptive analysis process was carried out. The data were analyzed and interpreted according to the predetermined themes by the researchers.

### Findings

When the curricula are examined, there are a total of 41 environmental acquisitions within the scope of science in Turkey. This accounts for 9.05% of all acquisitions. In the Brazilian science curriculum; it has been determined that 19 acquisitions are related to environmental issues. Since there are 111 learning acquisitions in total, environmental acquisitions constitute 17.11% of the curriculum. It is seen that the number of acquisitions aimed at preventing future problems in the Brazilian science program is more common than in Turkey. From the perspectives of the objectives of the Tbilisi declaration, the acquisitions at the knowledge level are in the majority in both countries, while the achievements at the consciousness level are very few in both countries. While there is no acquisition in Brazil at the attitude level, there is one in Turkey. While the acquisitions at the skill level are given more place in Turkey, it is seen that the acquisitions at this level are very few in Brazil. It is seen that the acquisitions at the participation level are higher in Brazil than in Turkey.

It is seen that most of the environmental acquisitions in both Turkey and Brazil programs are related to the cognitive field. In addition, fewer acquisitions are related to the behavioral learning domain. It is a

remarkable result that while there is no acquisition in the field of affective learning in Brazil, there is only one acquisition in Turkey.

## Discussion and Conclusion

As a result of the study, it is seen that the Brazilian science curriculum gives more place to environmental acquisitions than Turkey. As stated by Artun and Özsevgeç (2015), curricula are of great importance in environmental education since environmental education plays a key role in raising individuals with environmental awareness (Akkurt, 2018; Işıldar, 2008; Uzun & Sağlam, 2006; Alım, 2006). It is seen that the number of acquisitions including the problems that may occur in the future (long-term), takes more place in the Brazilian science program compared to Turkey. It is thought that one of the weaknesses of the program is that there are acquisitions to protect the environment we live in rather than long-term acquisitions that will raise this awareness in Turkey, and that the existing acquisitions take place towards the end of the primary education process.

When the two countries' programs are evaluated from the Tbilisi declaration perspectives; it is seen that the acquisitions in knowledge level mostly take place in both countries. It is noteworthy that the acquisitions at the consciousness level are very few in both countries. While there is no acquisition in Brazil at the attitude level, there is one in Turkey. As emphasized in many studies, having environmental knowledge alone is not enough for individuals to exhibit behaviors aimed at protecting the environment (Gökçe & Dilek, 2021).

It is seen that most of the acquisitions in both countries are related to the cognitive domain. It has been determined that there is only one acquisition in Turkey for the affective domain, and none in Brazil. Learning in the affective domain is of great importance in developing positive attitudes and conscious behaviors towards the environment (Erten, 2004).

It is recommended that the programs be changed and arranged in a way that will contribute to the emotional development of individuals as well as provide an opportunity to develop behaviors as well as environmental knowledge.

## GİRİŞ

İnsanların bilinçsizce gerçekleştirdikleri faaliyetler sonucunda her geçen gün doğal çevre bozulmakta ve ciddi çevre sorunları ile karşılaşmaktadır. İçinde yaşanılan çevre konusunda her bireyin duyarlı olması ve gelecek nesillere yaşanılabilir bir çevre bırakacak şekilde yaşamsal faaliyetlerini devam ettirmesi gerekmektedir. Bu noktada çevre eğitimi ile bireylere çevre bilinci kazandırılması tüm ülkeler için önemli bir şekilde ön plana çıkmaktadır. 1977 yılında gerçekleştirilen Tiflis Konferansı küresel düzeyde olmak üzere çevre eğitiminde bir dönüm noktası olup, dünyada uluslararası düzeyde yapılan çevre eğitimi ile ilgili ilk konferanstır. Tiflis'teki konferans sonucu, 1977 yılında Tiflis Bildirgesi yayımlanmış, çevre eğitiminin önemi, hedefleri ve amaçları vurgulanmıştır (Tbilisi, 1977).

Tiflis Bildirgesi'nde çevre eğitiminin amaçları bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım olarak sıralanmaktadır. Bilinç, bireylerin ve toplumların, tüm çevre ve sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak; bilgi, bireylerin ve toplumların çevre ve sorunları hakkında temel bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlamak; tutum, bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak; beceri, bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve çözümlenmeleri için beceri kazanmalarını sağlamak; katılım ise, bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma imkânı sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Ünal ve Dımışkı, 1999).

Tiflis bildirgesi ile tüm uluslararası faaliyetlerin planlanması ve yürütülmesinde çevrenin göz önünde bulundurulması ve her kesimden birey için çevre eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Çevre eğitimi her geçen gün eğitim öğretim sürecinde üzerinde daha fazla durulan bir konu haline gelmektedir (Alım, 2006). Karşı karşıya kalınan çevre sorunlarının önlenmesinde çevre eğitiminin önemi gitgide artmaktadır (Özbuğutu ve Karahan, 2014; Küçük, 2017). Çevre eğitimi ile çevresel farkındalığı yüksek, çevre bilincine sahip çevre okuryazarı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çevre okuryazarlığı bireylerde çevresel bilgi, tutum, beceri ve davranış boyutlarını kapsamakta olup, çevre sorunları ile karşı karşıya kalındığında bireylerin aktif katılımını sağlamayı amaçlamaktadır (Roth, 1992). Çevre eğitiminin amacına ulaşabilmesi için bireylerin yaşadığı çevreyi koruma bilincinde olup, bunu davranışlara yansıtması dikkate alınmalıdır (Akkurt, 2018). Bireyler ancak olumlu çevresel davranışlar sergilediklerinde çevre ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve bilince sahip olduklarını ortaya koyarlar. Öğrenilenlerin davranış olarak gösterilmesi bakımından

katılım seviyesi önemlidir (Gökçe ve Dilek, 2021). Bu sebepten etkili bir çevre eğitiminden söz edebilmek için; bireylere bilgi, bilinç, tutum, beceri kazandırmanın yanında çevresinde olup bitenlere kayıtsız kalmayan, sadece kendi çıkarları için değil her türlü çevre koruyucu faaliyete aktif katılım gösterebilen bireyler yetiştirmeye fırsat tanıyacak bir öğretim programına ihtiyaç vardır.

Öğretim programlarının öğrenme amaçlarına ulaşmasında, bilişsel öğrenmelere fırsat vermenin yanında davranışsal ve duyuşsal öğrenmelere de fırsat tanınması önem arz etmektedir. Öğrenmelerin daha işlevsel ve anlamlı olmasında hem davranışsal hem de duyuşsal öğrenmelerin önemli etkisi bulunmaktadır. Duyuşsal öğrenmenin rolü Immordino-Yang ve Damasio (2007) tarafından “Duygular, bir porselen mağazasında etrafta koşuşturup, narin bilişsel cam eşyaları kıran ve gizleyen küçük çocuklar değildir. Duygular daha çok cam eşyanın altındaki raflara benzerler ve onlar olmadan, bilişin desteği daha azdır” şeklinde güzel bir benzetmeyle açıklanmıştır. Aynı durum çevre eğitimi için de geçerlidir. Çevre dostu bilinçli davranışların gelişmesinde duyuşsal alandaki öğrenmeler önemli bir yer tutmaktadır. Öğretim programlarında yer alan çevre ile ilgili kazanımların da tek bir alana yönelik değil, hem içerik hem de öğrenci seviyesine uygunluk bakımından çok yönlü yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Erten (2004) tarafından da belirtildiği gibi çevre eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap etmektedir.

Çevre ile ilgili kazanımlara ve çevre konularına öğretim programlarında düşük oranlarda yer verilmesi veya belirli sınıf düzeylerinde yoğunlaşmasının çevre eğitiminin amacına ulaşmasında eksiklikler oluşturmaktadır (Artun, 2013). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretim programlarında çevre kazanımlarının ne düzeyde yer aldığı incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı, öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir. Alanyazında Türkiye Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile başka ülke programlarının karşılaştırılmasının yapıldığı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Tasar ve Karaçam, 2008; Özata-Yücel, 2010; Güven ve Gürdal, 2011). Ancak bu karşılaştırma çalışmaları çoğunlukla 2018 öncesi programlarına yöneliktir. Ülkemizde 2018 yılında öğretim programlarında önemli bir güncellemeye gidilmiş ve programlar revize edilmiştir. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının incelendiği çok az çalışma mevcuttur (Erdoğan, 2019; Özbuğutu, 2021) Aynı zamanda bu çalışmalarda da çevre ile ilgili kazanımların ele alındığı ve başka ülke programları ile karşılaştırılarak sunulduğu karşılaştırmalı bir içerik söz konusu değildir. Bu çalışma kapsamında Brezilya Fen Öğretim Programı ile Türkiye Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programında yer alan çevre kazanımlarının incelenmesi ve iki ülke programının bu konu çerçevesinde karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Programlarda çevre ile ilgili kazanımlar ne düzeyde yer almaktadır?
- Programlarda yer alan çevre ile ilgili kazanımların günümüz çevre sorunlarına (kısa vadeli) veya geleceğe yönelik (uzun vadeli) olma durumu nedir?
- Tiflis bildirgesi amaçları (bilgi, bilinç, tutum, beceri, katılım) programlarda yer alan çevre ile ilgili kazanımlara ne düzeyde yansımıştır?
- Programlarda yer alan çevre ile ilgili kazanımların öğrenme alanlarına (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) göre durumu nedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın deseni/modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi kullanılarak yapılan bu çalışmada Türkiye ve Brezilya da fen programlarında yer alan çevre kazanımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi, basılı ya da elektronik belgelerin içeriğini sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir yöntem olup araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Karasar, 2005). Bu çalışma kapsamında da öğretim programlarının incelenmesi amaçlandığından yazılı materyalleri ilgili öğretim programları oluşturmaktadır.

### Veri toplama

Türkiye için Hayat Bilgisi (1.-3. sınıflar) ve Fen Bilimleri (3.-8. sınıflar) dersi öğretim programı, Brezilya için Brezilya fen öğretim programı (1.-9. sınıflar) doküman olarak belirlenmiş ve incelenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle Türkiye ile karşılaştırılacak ülkenin hangisi olacağına karar verilirken,



çevre eğitimi ile ilgili son 5 yılda en çok bilimsel çalışma yapılmış ülke olması kriter olarak belirlenmiştir. Çünkü bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların fazlalığı ülkede çevre eğitimine verilen önemin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Web of Science veri tabanında çevre eğitimi anahtar kelimesi ile arama sonucunda son 5 yılda en çok bilimsel çalışma yapılan ülkenin Brezilya olduğu tespit edilmiştir.

Brezilyada fen dersleri ayrı bir ders olarak 1. Sınıftan 9. Sınıfa kadar yer almaktadır (BNCC, 2017). Türkiye’de ise fen dersleri ayrı bir ders olarak 3. Sınıftan itibaren başladığından (MEB, 2018b) 1. ve 2. seviyesinde yer alan ilgili kazanımların da değerlendirilebilmesi için Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı da çalışmaya dahil edilmiştir. Hayat Bilgisi dersi ilk üç yıl okullarda okutulmakta olup fen konuları da kapsamaktadır (MEB, 2018a). Çalışma kapsamında bu programlarda yer alan kazanımlar; ilgili öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, davranışsal), Tiflis bildirgesi amaçları (bilgi, bilinç, tutum, beceri, katılım) ve günümüz çevre sorunlarına veya geleceğe yönelik olma durumuna göre incelenmiştir. Çalışmada doküman incelemesi yapıldığından etik kurul kararı gerekmemektedir.

## **Veri analizi**

Verilerin analizinde betimsel analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından daha önceden belirlenmiş temalara göre veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Analizler, dokümanlardaki tüm kazanımlar bakımından iki alan uzmanı araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çevre ile ilgili olan kazanımlar belirlenmiş, daha sonrasında belirlenen kriterler çerçevesinde bu kazanımlar incelenerek analiz gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında ayrı gerçekleştirilen analiz süreci sonucunda, Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlilik yüzdesi hesaplanmış ve %70’in üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Görüş ayrılığına düşülen kazanımlar için araştırmacılar tarafından tartışmalar yürütülerek fikir birliğine varılmıştır. Aynı zamanda bulguların sunumu gerçekleştirilirken ilgili kategoriye ait kazanım örneklerine de yer verilmiştir.

## **BULGULAR**

Bu çalışmada Türkiye ve Brezilyada fen programlarında yer alan çevre kazanımlarının öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, davranışsal), Tiflis bildirgesi amaçları ve günümüz çevre sorunlarına veya geleceğe yönelik olma durumuna göre değerlendirmesi yapılmıştır. Tablolarda belirlenen bu kriterler bakımından incelenen verilere yer verilerek sunulmuştur.

Tablo 1

Çevre ile ilgili kazanımların programlarda yer alma durumu

Ülke	Program	Programda yer alan tüm kazanımların sayısı	Çevre ile ilgili kazanımlar				
			Sınıf	Kazanım sayısı	Toplam kazanım	Tüm kazanımlarda oranı %	
Türkiye	Hayat Bilgisi	148	1.sınıf	2	6	41	9,05
			2.sınıf	1			
			3.sınıf	3			
	Fen Bilimleri	305	3.sınıf	7	35		
			4.sınıf	8			
			5.sınıf	6			
			6.sınıf	1			
			7.sınıf	6			
			8.sınıf	7			
			Brezilya	Fen Bilimleri			
2.sınıf	1						
3.sınıf	1						
4.sınıf	2						
5.sınıf	4						
6.sınıf	1						
7.sınıf	4						
8.sınıf	4						
9.sınıf	2						

Öğretim programları incelendiğinde, Türkiye Hayat Bilgisi dersi öğretim programında; 6 kazanımın, Fen Bilimleri dersi öğretim programında; 35 kazanımın çevre konuları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de fen bilimleri kapsamında çevre ile ilgili toplam 41 kazanım yer almaktadır. Bu tüm kazanımların %9,05’ ini oluşturmaktadır. Türkiye’deki kazanımlar sınıflar düzeyinde değerlendirildiğinde 1., 2. ve 6. Sınıf seviyelerinde kazanımların sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Çevre ile ilgili bazı kazanım örnekleri “Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur (2. sınıf)”, “Yaşadığı çevreyi tanır (3. sınıf)”, “Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder(7. Sınıf)” şeklindedir.

Brezilya fen öğretim programında ise; 19 kazanımın çevre konuları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Brezilya fen öğretim programında toplam 111 kazanım yer aldığından çevre ile ilgili kazanımlar programın %17,11’ini oluşturmaktadır. Brezilya’daki kazanımlar sınıflar düzeyinde değerlendirildiğinde; 1. Sınıf seviyesinde çevre ile ilgili kazanımın yer almadığı, 2., 3. ve 6. Sınıf seviyelerinde ise diğer sınıflara göre çevre ile ilgili daha az kazanımın yer aldığı görülmektedir. Çevre ile ilgili bazı kazanım örnekleri “Atmosferdeki varlığını artıran veya azaltan faktörleri belirleyerek, ozon tabakasının Dünya’daki yaşam için önemini gerekçelendirin ve korunması için bireysel ve toplu önerileri tartışın (7. Sınıf)”, “Bu kaynakları kullanmanın sürdürülebilir yollarını tartışmak ve önermek için günlük faaliyetlerde su ve diğer malzemelerin ana kullanımalarını belirleyin (5. Sınıf)” şeklindedir.

Ülkelerin programlarında yer alan çevre ile ilgili kazanımlar, toplam kazanımlar bağlamında değerlendirildiğinde; Brezilya fen programında Türkiye’ye göre çevre ile ilgili kazanımlara daha çok yer verildiği görülmektedir.

Tablo 2

*Günümüz problemlerini çözmeye veya gelecekte problem oluşmamasına yönelik programlarda yer alma durumu*

Ülke	Program	Günümüz problemlerini çözmeye yönelik kazanımların sayısı	Gelecekte problem oluşmamasına yönelik kazanımların sayısı	Toplam kazanım sayısı
		f	f	f
Türkiye	Hayat Bilgisi	6	0	6
	Fen Bilimleri	31	4	35
Brezilya	Fen Bilimleri	12	7	19

Öğretim programlarında yer alan kazanımların, günümüz problemlerini çözmeye yönelik mi yoksa gelecekte problem oluşmasını önlemeye yönelik mi olduğu bakımından değerlendirildiğinde; Türkiye’de çevre ile ilgili 41 kazanımdan sadece 4 kazanımın (5. sınıfta 1, 7. sınıfta 1, 8. sınıfta 2) gelecekte problem oluşmasını önlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu kazanımlara “F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur”, “F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır” örnektir. Brezilyada çevre ile ilgili 19 kazanımdan 7 kazanımın (6. sınıfta 1, 7. sınıfta 2, 8. sınıfta 2, 9. sınıfta 2) gelecekte problem oluşmasını önlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu kazanımlara “Farklı birim türleri (parklar, rezervler ve ulusal ormanlar), insan popülasyonları ve bunlarla ilgili faaliyetleri göz önünde bulundurarak koruma birimlerinin biyolojik çeşitliliğin ve ulusal mirasın korunması için önemini gerekçelendirin” örnektir.

İki ülke programında da elbette gelecekte problem oluşmasını önlemeye yönelik kazanımlar, günümüz problemlerini de kapsamaktadır. Ancak muhtemel gelecek çevre sorunlarının oluşmasını önleme durumunu içeren kazanımlar geleceğe yönelik (uzun vadeli) kazanımlar olarak ele alınmıştır. Günümüz problemlerini çözmeye veya gelecekte problem oluşmamasına yönelik olup olmama bakımından ülkelerin programlarında yer alan çevre ile ilgili kazanımlar değerlendirildiğinde; Brezilya fen programında Türkiye’ye göre gelecekte problem oluşmasını önlemeye yönelik kazanım sayısının daha çok yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3

Tiflis bildirgesinin amaçlarına yönelik kazanımların programlarda yer alma durumu

Ülke	Program	Bilgi		Bilinç		Tutum		Beceri		Katılım		
		f	f	f	f	f	f	f	f			
Türkiye	Hayat Bilgisi	1.sınıf	1	-	-	1	-	-	-	-	-	
		2.sınıf	-	3	-	0	-	1	-	0	1	2
		3.sınıf	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Fen Bilimleri	3.sınıf	2	-	1	-	-	-	3	-	1	-
		4.sınıf	5	16	-	2	-	1	2	16	1	6
		5.sınıf	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-
		6.sınıf	1	13	-	2	-	0	-	16	-	4
		7.sınıf	1	-	1	-	-	-	3	-	1	-
		8.sınıf	1	-	-	-	-	-	5	-	1	-
Brezilya	Fen Bilimleri	1.sınıf	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2.sınıf	1	-	-	-	-	-	-	-	-	
		3.sınıf	1	-	-	-	-	-	-	-	-	
		4.sınıf	2	-	-	-	-	-	-	-	-	
		5.sınıf	2	11	-	1	-	0	-	3	2	4
		6.sınıf	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
		7.sınıf	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-
		8.sınıf	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-
		9.sınıf	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-

İncelenen öğretim programları kapsamında Türkiye’de çevre ile ilgili toplam 41 kazanım olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımlar Tiflis bildirgesinin amaçlarını yansıtmama durumu bakımından bilgi, bilinç, tutum, beceri ve katılım seviyelerinde incelenmiştir. Toplam 41 kazanımdan; 16 kazanımın bilgi, 16 kazanımın beceri, 6 kazanımın katılım, 2 kazanımın bilinç ve 1 kazanımın ise tutum ile ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımların büyük çoğunluğu bilgi ve beceri seviyesinde kazanımlardır.

Programda yer alan kazanımlar Tiflis Bildirgesi’nin bilgi seviyesindeki amaçları çerçevesinde değerlendirildiğinde 2. Sınıf dışında her sınıf düzeyinde bilgi seviyesinde kazanımlar olduğu, ilgili kazanımların 4. ve 5. sınıfta daha çok yer aldığı görülmektedir. Tiflis Bildirgesi’nin bilgi seviyesindeki amaçları içerisinde yer alan kazanımlardan bazıları “HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir”, “F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar”, “F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder” şeklindedir. Beceri seviyesi çerçevesinde 1., 2. ve 6. Sınıf düzeyinde ilgili kazanım yer almadığı, en çok 8. sınıf düzeyinde beceri seviyesinde kazanımların yer aldığı görülmektedir. Tiflis Bildirgesi’nin beceri seviyesindeki amaçları içerisinde yer alan kazanımlardan bazıları “F.3.7.2.2. Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır”, “F.4.5.3.3. Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir”, “F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar” şeklindedir. Tiflis Bildirgesi’nin katılım seviyesindeki amaçları çerçevesinde kazanımlar değerlendirildiğinde; 1., 5. ve 6. Sınıf düzeyinde ilgili kazanım yer almadığı, diğer sınıf düzeylerinde birer kazanımın yer aldığı görülmektedir. Katılım seviyesinde yer alan kazanımlardan bazıları “HB.2.6.4. Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur”, “F.3.6.2.2. Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır”, “F.4.6.1.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir” şeklindedir. Tiflis Bildirgesi’nin bilinç seviyesindeki amaçları çerçevesinde kazanımlar değerlendirildiğinde; sadece 3. sınıf ve 7. sınıf düzeyinde birer kazanımın yer aldığı, diğer sınıf düzeylerinde ilişkili hiç kazanım olmadığı görülmektedir. Bu seviyede yer alan kazanım örneği “F.7.4.5.3. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular” şeklindedir. Kazanımların tutum seviyesi ile ilişkili olup olmama durumu incelendiğinde; sadece 1. sınıf düzeyinde bir kazanımın olduğu başka kazanımın yer almadığı görülmektedir. Bu kazanım “HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur” şeklindedir.

Brezilya’da çevre ile ilgili olarak programda yer alan toplam 19 kazanım Tiflis bildirgesinin amaçlarını yansıtmama durumu bakımından incelendiğinde; 11 kazanım bilgi, 3 kazanım beceri, 4 kazanım

katılım, 1 kazanım bilinç ile ilgili olup, tutum ile ilişkili hiç kazanımın yer almadığı görülmektedir. Programda yer alan kazanımlar Tiflis Bildirgesi'nin bilgi seviyesindeki amaçları çerçevesinde değerlendirildiğinde 1. ve 6. Sınıf dışında her sınıf düzeyinde bilgi seviyesinde kazanımlar olduğu görülmektedir. Tiflis Bildirgesi'nin bilgi seviyesindeki amaçları içerisinde yer alan kazanımlardan bazıları “EF03CI10. Toprağın tarım ve yaşam için önemini kabul ederek, toprağın farklı kullanımlarını (diğer olasılıkların yanı sıra ekim ve malzemelerin çıkarılması) tanımlayın”, “EF08CI01. Evlerde, topluluklarda veya şehirlerde kullanılan farklı kaynakları (yenilenebilir ve yenilenemez) ve enerji türlerini tanımlayın ve sınıflandırın” şeklindedir. Beceri seviyesi çerçevesinde 7., 8. ve 9. Sınıf düzeyinde ilgili kazanımların yer aldığı, diğer sınıf düzeylerinde bu seviyede kazanım yer almadığı görülmektedir. Tiflis Bildirgesi'nin beceri seviyesindeki amaçları içerisinde yer alan kazanımlara “EF08CI16. İnsan müdahalesinin neden olduğu bölgesel ve küresel iklim değişikliklerinin belirlenmesine dayalı olarak çevresel dengenin yeniden kurulmasına katkıda bulunan girişimleri tartışın” örnek verilebilir. Tiflis Bildirgesi'nin katılım seviyesindeki amaçları çerçevesinde kazanımlar değerlendirildiğinde; 5., 7. ve 8. Sınıf düzeyinde ilgili kazanımların yer aldığı, diğer sınıf düzeylerinde ise bu seviyede hiç kazanımın yer almadığı görülmektedir. Katılım seviyesinde yer alan kazanımlara “EF07CI13. Sera etkisinin doğal mekanizmasını, dünyadaki yaşamın gelişimindeki temel rolünü tanımlayın, yapay artışından sorumlu insan eylemlerini (fosil yakıtların yanması, ormansızlaşma, yangınlar, vb.) tartışın ve önerileri seçin ve uygulayın” örnek olarak verilebilir. Tiflis Bildirgesi'nin bilinç seviyesindeki amaçları çerçevesinde kazanımlar değerlendirildiğinde; sadece 6. sınıf düzeyinde bir kazanımın yer aldığı, diğer sınıf düzeylerinde ilişkili hiç kazanım olmadığı görülmektedir. Bu kazanım; “EF06CI04. İlaçların ve diğer sentetik malzemelerin üretimini bilimsel ve teknolojik gelişmeyle ilişkilendirin, faydaların farkına varın ve sosyal ve çevresel etkileri değerlendirin” şeklindedir. Kazanımlar tutum seviyesi bağlamında değerlendirildiğinde; programda ilişkili kazanımın yer almadığı görülmektedir.

İki ülke programları değerlendirildiğinde, her iki ülkede de bilgi seviyesindeki kazanımların çoğunlukta olduğu, bilinç seviyesinde kazanımların ise her iki ülke programlarında da çok az olduğu dikkat çekmektedir. Tutum seviyesinde Brezilya'da hiç kazanım yer almazken, Türkiye'de bir kazanım yer almaktadır. Beceri seviyesindeki kazanımlara Türkiye'deki programlarda daha fazla yer verilirken, Brezilya'da bu seviyedeki kazanımların çok az olduğu görülmektedir. Katılım seviyesinde yer alan kazanımların ise Brezilya'da, Türkiye'ye oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4

## Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların programlarda yer alma durumu

Ülke	Program	Bilişsel		Davranışsal		Duyuşsal		
		f	f	f	f			
Türkiye	Hayat Bilgisi	1.sınıf	1	-	-	1	-	
		2.sınıf	-	3	1	2	-	1
		3.sınıf	2	-	1	-	-	-
	Fen Bilimleri	3.sınıf	5	-	2	-	-	-
		4.sınıf	7	-	1	-	-	-
		5.sınıf	6	30	-	5	-	0
		6.sınıf	1	-	-	-	-	-
		7.sınıf	5	-	1	-	-	-
		8.sınıf	6	-	1	-	-	-
Brezilya	Fen Bilimleri	1.sınıf	-	-	-	-	-	
		2.sınıf	1	-	-	-	-	
		3.sınıf	1	-	-	-	-	
		4.sınıf	2	-	-	-	-	
		5.sınıf	2	15	2	4	-	0
		6.sınıf	1	-	-	-	-	-
		7.sınıf	3	-	1	-	-	-
		8.sınıf	3	-	1	-	-	-
		9.sınıf	2	-	-	-	-	-

Türkiye'deki öğretim programlarında yer alan 41 kazanım öğrenme alanları bakımından incelendiğinde; 33 kazanımın bilişsel, 7 kazanımın davranışsal ve 1 kazanımın duyuşsal öğrenme alanı ile ilgili olduğu görülmektedir. Kazanımları incelendiğinde; 2. Sınıf dışında her sınıf düzeyinde bilişsel öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar olduğu görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanı ile ilgili kazanımlardan bazıları "HB.3.6.4 İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir", "F.3.6.2.3. Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar" şeklindedir. Davranışsal öğrenme alanı ile ilgili 1., 5. Ve 6. Sınıflar hariç her sınıf düzeyinde kazanımlar yer almaktadır. Davranışsal öğrenme alanı ile ilgili kazanımlardan bazıları "F.3.6.2.2. Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır" ve "F.8.6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir" şeklindedir. Programda duyuşsal öğrenme alanı ile ilgili sadece 1. Sınıf düzeyinde bir kazanım yer almaktadır. Duyuşsal öğrenme alanı ile ilgili kazanım "HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur" şeklindedir.

Brezilya fen öğretim programında yer alan 19 kazanım öğrenme alanları bakımından incelendiğinde; 15 kazanımın bilişsel, 4 kazanımın davranışsal öğrenme alanı ile ilgili olduğu, duyuşsal öğrenme alanı ile ilgili kazanım olmadığı görülmektedir. Kazanımları incelendiğinde; 1. Sınıf dışında her sınıf düzeyinde bilişsel öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar olduğu görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanı ile ilgili kazanımlardan bazıları, "EF04CI05. Bir ekosistemin canlı ve cansız bileşenleri arasındaki madde döngüsü ile enerji akışı arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanımlayın ve vurgulayın", "EF08CI01. Evlerde, topluluklarda veya şehirlerde kullanılan farklı kaynakları (yenilenebilir ve yenilenemez) ve enerji türlerini tanımlayın ve sınıflandırın" şeklindedir. Davranışsal öğrenme alanı ile ilgili sadece 5., 7. ve 8. sınıf düzeyinde kazanımlar yer almaktadır. Davranışsal öğrenme alanı ile ilgili "EF05CI05) Daha bilinçli tüketim için toplu öneriler oluşturun ve okulda ve/veya günlük yaşamda tüketilen malzemelerin uygun şekilde atılması ve yeniden kullanılması veya geri dönüştürülmesi için teknolojik çözümler oluşturun" kazanımı örnek verilebilir. Öğretim programında duyuşsal öğrenme alanı ile ilgili hiç kazanım yer almamaktadır.

Öğrenme alanına yönelik kazanımların genel durumuna bakıldığında, hem Türkiye hem de Brezilya programlarında yer alan çevre ile ilgili kazanımların çok büyük kısmının (yaklaşık %80) bilişsel alanla ilgili olduğu görülmektedir. Bunun yanında daha az sayıda kazanım ise (Türkiye için yaklaşık %17, Brezilya için yaklaşık %20) davranışsal öğrenme alanı ile ilgilidir. Duyuşsal öğrenme alanına yönelik Brezilya'da hiç kazanım yer almazken, Türkiye'de ise sadece bir kazanımın olması dikkat çekici bir sonuçtur.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye ve Brezilya programlarında yer alan çevre ile ilgili kazanımların incelendiği bu çalışmada, Türkiye’de toplam kazanımların yaklaşık %9,05’i, Brezilya’da ise yaklaşık % 17,11’inin çevre ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Brezilya fen programında Türkiye’ye göre çevre ile ilgili kazanımlara daha çok yer verildiği görülmektedir. Türkiye’de çevre ile ilgili kazanımların az sayıda olduğu söylenebilir. Tüm dünyada karşı karşıya kalınan çevre sorunlarının üstesinden gelenebilmesi ve yeni sorunların oluşmasının önlenmesinde çevre bilincine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bilincin kazandırılmasında çevre eğitimi anahtar rol oynamaktadır (Akkurt, 2018; Işıldar, 2008; Uzun ve Sağlam, 2006; Alım, 2006). Eğitim öğretim süreci içerisinde çevre ile ilgili kazanımların yerini alması ve çevre bilincine sahip çevre okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi tüm ülkelerin hedeflemesi gereken bir durumdur. Çevre bilincine sahip bir birey çevresel bilgi, çevreyi koruyucu davranışlar ve çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmiş bir bireydir (Erten, 2004). Bu bireylerin yetiştirilebilmesi için ilgili kazanımların öğretim programlarında yerini alması gerekmektedir. Özellikle Türkiye’de öğretim programının başka ülkelerde olduğu gibi, örneğin Singapur (Karalı, Palancıoğlu ve Aydemir, 2021) esnek olmayan, merkezi bir yapıda olduğu düşünüldüğünde öğretmeni sınırlayıcı olduğu, programda yer alan kazanımlar çerçevesinde derslerin yürütüleceği söylenebilir. Benzer şekilde Santos, Grilli, Ghilardi-Lopes ve Turra (2018) tarafından Brezilya’da bir devlet okulunda ilköğrencilerinin kıyı okuryazarlığını geliştirmek üzere gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin çevre eğitimi etkinliklerini uygulamada karşılaştıkları temel zorluklardan birinin, disiplinlerarası temaları içerecek okul müfredatının çok az esnek olmasından kaynaklandığını belirtilmiştir. Artun ve Özsevgeç (2015) tarafından da belirtildiği gibi çevre konusunda alınan eğitimde öğretim programları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretim programlarında çevre bilinci kazandırmaya yönelik yeterli nicelik ve nitelikte kazanıma yer verilmesi önemlidir.

Brezilya fen programında Türkiye’ye göre uzun vadeli olan gelecekte oluşabilecek sorunları da kapsayan kazanım sayısının daha çok yer aldığı görülmektedir. Günümüzde gezegenimizi tehdit eden birçok çevre sorununun insan kaynaklı olduğu bilinmektedir. Sorunlar ortaya çıktıktan sonra bunları çözmeye çalışmak daha zor, uğraş gerektirici ve çoğu zaman oldukça maliyetlidir. Bu sebepten günümüz çevre sorunlarının üstesinden gelebilecek, çevre sorunlarına sebep olan etmenleri ve sonuçlarını fark edebilecek, gelecekte bu sorunların oluşmasını önleyecek bireylerin yetiştirilmesi ve bu bilincin kazandırılması da çok önem taşımaktadır. Türkiye’de bu farkındalığı kazandıracak uzun vadeli kazanımlardan çok yaşadığımız çevreyi korumaya yönelik kazanımların yer alması, var olan kazanımların da ilköğretim sürecinin sonlarına doğru yer almasının programın zayıf yönlerinden birisi olduğu düşünülmektedir. Tanrıverdi (2009) tarafından yapılan ilköğretim programlarının sürdürülebilir çevre eğitimi açısından incelendiği çalışmada ilköğretim programlarında yer alan kazanımların çoğunlukla sürdürülebilir çevre eğitiminden çok, yaşadığımız çevreyi koruma anlayışına odaklı olduğu ortaya konulmuştur.

İki ülke programı Tiflis bildirgesinin amaçları çerçevesinde değerlendirildiğinde; bilgi seviyesindeki kazanımların her iki ülkede de çoğunlukla yer aldığı, bilinç seviyesinde kazanımların ise her iki ülke programlarında da çok az olduğu dikkat çekmektedir. Tutum seviyesinde Brezilya’da hiç kazanım yer almazken, Türkiye’de bir kazanım yer almaktadır. Çevre eğitimi ile ekolojik bilgilerin yanında çevreye karşı tutum ve olumlu davranışlar geliştirmek de hedeflemektedir (Erten, 2004). Yapılan birçok çalışmada da vurgulandığı gibi sadece çevresel bilgiye sahip olmak bireylerin çevreyi korumaya yönelik davranışlar sergilemesi için yeterli değildir (Gökçe ve Dilek, 2021). Bu sebepten çevre ile ilgili kazanımlara öğretim programlarında yer verilirken bireylerin çevresel bilgi, olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesine katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Nitekim Disinger and Roth (1992) tarafından yapılan çalışmada da çevre okuryazarı bir bireyin çevresel bilgiye sahip olmasının yanında, çevreye yönelik problemlerin belirlenmesi ve önlenmesinde davranış ve tutumların önemi ifade edilmiştir.

Beceri seviyesindeki kazanımlara Türkiye’deki programlarda daha fazla yer verilirken, Brezilya’da bu seviyedeki kazanımların çok az olduğu görülmektedir. Katılım seviyesinde yer alan kazanımların ise Brezilya’da, Türkiye’ye oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuçların beceri ve katılım seviyeleri için Brezilya programı adına bu şekilde olmasının programdaki kazanım yapısından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Brezilyada kazanımların içeriği daha kapsamlı birden fazla eylemi içeren bir yapıya sahiptir ve kazanım sayısı daha azdır. Türkiye’deki programda ise her bir konuya ait kazanımlar çoğunlukla bir eylemi içerecek daha basit bir yapıya sahiptir ve kazanım sayısı daha fazladır. Aynı durum başka ülke programları ile karşılaştırıldığında da görülmektedir. Örneğin, Türkiye fen öğretim programında Singapur ve Japonya fen öğretim programlarına göre kazanım sayılarının çok fazla olduğu görülmektedir (Yazıcıoğlu ve Pektaş, 2018; Erdoğan, 2019). Ancak çalışma kapsamında analiz yapılırken en üst seviyede olma

durumuna göre kazanımlar sınıflandırılmıştır. Özellikle katılım seviyesindeki kazanımlar aynı zamanda beceri seviyesini de içerecek içeriğe sahiptir. Bunu örneklendirecek olursak, Brezilya'da 7. Sınıf seviyesinde yer alan "Sera etkisinin doğal mekanizmasını, dünyadaki yaşamın gelişimindeki temel rolünü tanımlayın, yapay artışından sorumlu insan eylemlerini (fossil yakıtların yanması, ormansızlaşma, yangınlar, vb.) tartışın ve önerileri seçin ve uygulayın" kazanımı katılım seviyesinde ele alınırken aynı zamanda beceri de gerektirmektedir. Ancak ülkelerin programı genel olarak değerlendirildiğinde kazanımların çoğunun bilgi seviyesinde olduğu ortadadır. Bireylerin çevre dostu olmasında sadece ekoloji ile ilgili bilgi sahibi olması değil, gerekli beceriye sahip ve bunları eyleme dönüştürerek aktif katılım göstermesi önemlidir (Morrone, Mancl ve Carr, 2001).

Hem Türkiye hem de Brezilya programlarında yer alan çevre ile ilgili kazanımların çok büyük kısmının bilişsel alanla ilgili olduğu görülmektedir. Programlarda bilişsel alana göre davranışsal öğrenme alanı ile ilgili daha az sayıda kazanım yer almaktadır. Tiflis bildirgesinin amaçları çerçevesinde kazanımların değerlendirilmesi sonucu ulaşılan bulgulara paralel bir sonuç elde edildiği söylenebilir. Kazanımların Tiflis bildirgesi amaçlarını yansıtmaya durumu bakımından da en çok bilgi seviyesinde kazanımlar olduğu belirlenmişti. Türkiye'de uygulanan daha önceki öğretim programlarında da, çevreye yönelik en fazla bilişsel kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir (Bahar, Erdağ ve Özel, 2013). Duyuşsal öğrenme alanına yönelik Türkiye'de sadece bir kazanımın, Brezilya'da hiç kazanım yer almadığı belirlenmiştir. Bu çok dikkat çekici bir sonuçtur. Çevreye karşı olumlu tutumlar ve bilinçli davranışlar geliştirmede duyuşsal alandaki öğrenmeler büyük önem taşımaktadır (Erten, 2004). Herhangi bir konuya ilişkin anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi ve farkındalığın oluşması sürecinde duyuşsal öğrenmeler önemlidir. Çevreye yönelik de farkındalığa sahip olma, duyarlı olma ve çevresel faaliyetlerde gönüllü olma konularında isteklilik noktasında duyuşsal eğilimler ön plana çıkmaktadır (Hsu, 1997).

Çevre bilincine sahip bireylerin her geçen gün daha büyük öneme sahip olduğu günümüzde öğretim programlarında çevre ile ilgili yeterli sayıda ve nitelikte kazanımların yer alması gerekmektedir. Programların çevresel bilginin yanında hem duyuşsal gelişime katkı sağlayacak hem de davranış geliştirmeye fırsat tanıyacak doğrultuda değiştirilmesi ve düzenlenmesi önerilmektedir. Özellikle duyuşsal ve davranışsal öğrenme alanına yönelik kazanımların daha uzun sürede içselleştirildiği göz önünde bulundurulacak olunursa, 1. Sınıftan başlayarak her sınıf düzeyinde bu alanlara yönelik kazanımlara yer verilmesinin gerekli olduğu ve çevre eğitiminin amacına ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akkurt, N. D. (2018). Üstbiliş stratejileri öğretiminin çevre duyarlılığına etkisi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 16-25.
- Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde Türkiye'de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Education Journal*, 14 (2), 599-616.
- Artun, H. & Özsevgeç, T. (2015). Çevre eğitimi modüler öğretim programının akademik başarı üzerindeki etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 9-22.
- Artun, H. (2013). *Yedinci sınıf öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tasarlanan modüler öğretim programının etkililiğinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bahar, M., Erdağ, E. & Özel, R. (2013). İlköğretim hayat bilgisi programında çevre eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 1- 25.
- Brezilya Ulusal Müfredat Ortak Tabanı (BNCC). (2017). Brezilya: MEC/ CONSED.2017 / UNDIME. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> adresinden erişildi.
- Disinger, J. F. & Roth, C. E. (1992). Environmental literacy. ERIC/CSMEE Digest. 17.01.2021 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED351201> adresinden erişildi.
- Erdoğan, Y. (2019). *Türkiye'nin (2018) fen bilimleri dersi öğretim programı ile Japonya'nın (2008) fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*. 65(66). 2006/25 Ankara
- Gökçe, N. & Dilek, M. (2021). UNEP ve Tiflis Bildirgesi'nin amaç ve hedeflerine göre sosyal bilgiler dersi öğretim programının incelenmesi. *International Journal of Social, Political and Economic Research*. 8(1), 111-135. Doi: <https://doi.org/10.46291/IJOSPERvol8iss1pp111-135>
- Güven, I. & Gürdal, A. (2011). Türkiye ile Kanada fen eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 89-110.



- Hsu, S. J. (1997). *An assessment of environmental literacy and analysis of predictors of responsible environmental behavior held by secondary teachers in Hualien country of Taiwan*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University. USA.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.  
Doi: [10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x)
- Işıldar, G.Y. (2008). Meslek yüksekokulları boyutunda "çevre eğitimi" nin çevreci yaklaşımlar ve davranışlar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 759-778.
- Karalı, Y., Palancıoğlu, V. & Aydemir, H. (2021). Comparison of Turkey and Singapore primary school science programs. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 866-888. DOI: 10.17679/inuefd.883126
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçük, N. (2017). Ortaokullarda uygulamalı çevre eğitiminin çevre bilinci üzerine etkisi (Balıkesir örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a) *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı(İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *İlkokullar ve ortaokullar Fen Bilimleri dersi öğretim programı (3-4-5-6-7-8. Sınıflar)*. Ankara.
- Morrone, M., Mancl, K. & Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42. Doi: [10.1080/00958960109598661](https://doi.org/10.1080/00958960109598661)
- Özata Yücel, E. (2010). 2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji programının hedefler ve içerik açısından farklı ülkelerin programlarıyla karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 293-310.
- Özbuğutu, E. & Karahan, S. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler – literatür taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 393-408.
- Özbuğutu, E. (2021). 2018 ilköğretim ve ortaöğretim programlarında çevre konusunun yeri. *Ekev Akademi Dergisi*, (86), 249-268.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. ED348235. 17.01.2022 tarihinde erişildi.
- Santos, C. R., Grilli, N. M., Ghilardi-Lopes, N. P., & Turra, A. (2018). A collaborative work process for the development of coastal environmental education activities in a public school in São Sebastião (São Paulo State, Brazil). *Ocean&Coastal Management*, 164, 147-155.  
DOI: [10.1016/j.ocecoaman.2017.08.011](https://doi.org/10.1016/j.ocecoaman.2017.08.011)
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- Tasar, M. F. & Karaçam, S. (2008). 6-8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programının A.B.D. Massachusetts Eyaleti bilim ve teknoloji/mühendislik dersi öğretim programı ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 195-212.
- Tbilisi Declaration (1977). 12.04.2021 tarihinde <https://www.gdrc.org/uem/ee/TbilisiDeclaration.pdf> adresinden erişildi.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Ünal, S. & Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.
- Yazıcıoğlu, Ö. & Pektaş, M. (2018). A comparison of the middle school science programmes in Turkey, Singapore and Kazakhstan. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 143-150.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

## THE PLACE OF TREES IN THE CONCEPT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AND BIODIVERSITY IN THE SECONDARY EDUCATION BIOLOGY CURRICULUM

### ÇEVRE EĞİTİMİ VE BİYOÇEŞİTLİLİK KAVRAMI İÇİNDE YER ALAN AĞAÇLAR KONUSUNUN ORTAÖĞRETİM BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ YERİ

Gamze MERCAN<sup>1</sup>, Pınar KÖSEOĞLU<sup>2</sup>

**ABSTRACT:** Within seconds of writing this sentence, the human population continues to grow, and hundreds of species worldwide face extinction due to human actions towards the environment. Individuals must change their behavior toward the environment to solve environmental issues. Successful educational programs achieve desired thoughts, behaviors, value judgments, knowledge, and skills in people. Biology education is becoming increasingly important as it affects human life, nature, the environment, and sustainable resources. This study's goal is to examine trees' place in the MNE's secondary school biology curriculum, which includes environmental education and biodiversity. This study used document analysis as a qualitative research method. The research uses the MEB Secondary Education Biology Course (9th,10th,11th, and 12th Grades) curriculum. The data were analyzed descriptively. According to the research, there are 3 acquisitions in 9th grade, 5 in 10th grade, and 4 in 11th grade regarding trees in Secondary Education Biology Curriculum. Thus, trees are included in the Secondary Education Biology Curriculum up to the 10th grade.

**ÖZ:** Bu cümleyi yazdığımız birkaç saniye içinde bile insan nüfusu artmaya devam etmekte ve insanların çevreye yönelik davranışlarıyla dünya üzerindeki yüzlerce türün neslinin tükenmesine ve binlercesinin de yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Oluşan çevre sorunlarının çözümü için, bireylerin çevreye yönelik davranışlarını değiştirmeleri gerekmektedir. Tam da bu noktada bireylerde istedik düşünce, davranış, değer yargısı, bilgi ve beceri kazandırma süreci olarak çevre eğitime ve çevre eğitiminin amaçlarının etkili öğretim programları ile gerçekleştirilmektedir. Fen ve matematik disiplinleri içerisinde yer alan biyoloji eğitimi; insan yaşamı, doğa, çevre ve sürdürülebilir kaynaklar arasındaki ilişkileri etkilemesi nedeniyle önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, çevre eğitimi ve biyoçeşitlilik kavramı içinde yer alan ağaçlar konusunun MEB'te uygulanmakta olan ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programındaki yerinin incelenmesidir. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesidir. Araştırmanın çalışma dokümanı ise MEB Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9.,10.,11. ve 12. Sınıflar) öğretim programıdır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda ağaçlar konusunun yeri ile ilgili; 9. Sınıf düzeyinde 3 kazanım, 10. Sınıf düzeyinde 5 kazanım ve 11. Sınıf düzeyinde ise 4 kazanım olduğu saptanmıştır. Buna göre Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda en fazla 10. Sınıf düzeyinde ağaçlar konusunun yer aldığı söylenebilir.

**Keywords:** Environmental education, biodiversity, tree, secondary education biology curriculum

**Anahtar sözcükler:** Çevre eğitim, biyoçeşitlilik, ağaç, ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Mercan, G., & Koseoglu, P. (2023). Çevre eğitimi ve biyoçeşitlilik kavramı içinde yer alan ağaçlar konusunun ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programındaki yeri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 606-619.

#### **Cite this article as:**

Mercan, G., & Koseoglu, P. (2023). The place of trees in the concept of environmental education and biodiversity in the secondary education biology curriculum, *Trakya Journal of Education*, 13(1), 606-619.

<sup>1</sup>. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, Email: gmercn@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5515-999X>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, Email: koseoglu@gmail.com, Orcid: : 0000-0002-6222-7978

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

21. yüzyılda hızla artan dünya nüfusunun beslenmesi, temel ihtiyaçlarının karşılanması esnasında su, hava, toprak gibi temel kaynakların hızlı ve bilinçsiz tüketimi sonucu çevre sorunları, sadece bir ve birkaç ülkenin değil tüm dünyayı ilgilendiren küresel bir sorun haline gelmesine neden olmuştur, özellikle içinde bulunduğumuz son yüzyılda doğal çevrede meydana gelen tahribat önceki dönemlerle kıyaslanamayacak kadar büyümüş ve var olan dengenin de bozulmasına neden olmuş sadece insanı değil yaşayan diğer canlıları da tehdit eder bir hale gelmiştir. Politik ve bilimsel çevreler yaşanan sorunlar üzerinde düşünmeye başlamış, çevre kirleticilerine karşı önlem almak için, ulusal ya da uluslararası arenada ortak çalışmalar, konferanslar, araştırmalar yapmaya, projeler geliştirmeye ve çevreyi korumaya odaklanmışlardır. Günümüz tüketim toplumunun artan ihtiyaçları karşısında, çevreye verilen zararın kümülatif olarak artması gelecek neslin çevre ve çevre sorunları konusunda eğitimini son derece önemli kılmaktadır (Gülersoy vd., 2020). İklim değişikliğinin yanı sıra kirliliğe ve habitatlarda değişikliklere neden olan insan faaliyetleri, türler ve ekosistemler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bilim adamları şu anda dünya çapında bir milyon bitki, böcek, kuş ve memeli türünün neslinin tükenme tehdidi altında olduğunu tahmin etmektedirler. Her gün 200'e kadar türün nesli tükenmektedir. Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, çevre eğitimi ve biyoçeşitlilik kavramı içinde yer alan ağaçlar konusunun MEB'te uygulanmakta olan ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programındaki yerinin incelenmesidir. Bu çalışma, MEB'te uygulanmakta olan ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programında ağaçların yerini ortaya koymayı ve alandaki boşluğu açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

MEB'te uygulanmakta olan ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programındaki çevre eğitimi ve biyoçeşitlilik kavramı açısından ağaçlar konusunun kapsamı nasıldır?

### Yöntem

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesidir. Bu bağlamda, MEB Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9.,10.,11. ve 12. Sınıflar) öğretim programı araştırmanın çalışma dokümanı olarak seçilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda çevre eğitimi ve biyoçeşitlilik kavramı konusunun yeri ile ilgili kazanımlar: 9.sınıf düzeyinde "Canlılar Dünyası" ünitesinde 5 kazanım, 10. Sınıf düzeyinde "Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları" ünitesinde 10 kazanım, 11. Sınıf düzeyinde "Komünite ve Popülasyon Ekolojisi" ünitesinde 5 kazanım, 12. Sınıf düzeyinde ise "Genden Proteine" ünitesinde 2 kazanım ve "Canlılar ve Çevre" ünitesinde 2 kazanım olmak üzere toplam 4 kazanım yer almaktadır.

Araştırmanın amacı kapsamında Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda ağaçlar konusunun yeri ile ilgili kazanımlar ise; 9. Sınıf düzeyinde 3 kazanım, 10. Sınıf düzeyinde 5 kazanım ve 11. Sınıf düzeyinde ise 4 kazanım olduğu saptanmıştır. Buna göre Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda en fazla 10. Sınıf düzeyinde ağaçlar konusunun yer aldığı söylenebilir. Bu kazanımların da 9'u bilişsel ve 2'si ise duyuşsal alan basamağına yönelik olduğu saptanmıştır. Ancak psikomotor alan basamağına yönelik herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Orman alanları dünyada yaşayan her canlı açısından hayati öneme sahiptir. Orman ekosistemleri, ekonomi ve insan açısından gıda, yakıt, barınma ve temiz hava gibi ihtiyaçların her dönemde karşılamıştır. Orman kaynaklarının azalması iklim, iklimik dengenin değişmesi, sıcaklık artışı ve toprak kaybına neden olarak enerji döngüsünün sağlanamaması, biyoçeşitliliğin azalması ve yenilenebilir kaynakların azalmasına yol açmaktadır (Ke ve Quackenbush, 2011).

Türkiye'deki ortaöğretim biyoloji dersi programında duyuşsal ve motor beceriler yeteri kadar yer verilmediği gözlenmektedir. Tutum, değer ve beceri eğitimine daha fazla yer verilmesi ile çevre sorunlarına duyarlı nesillerin geliştirilmesi sağlanabilir. Kazanımlarda üst düzey davranışların sayısı artırılarak okul-aile-toplum işbirliğine dayalı proje çalışmaları ile çevre sorunlarına yönelim gösterilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre çevre eğitimi ve biyoçeşitlilik kavramı içerisinde önemli bir kapsamı oluşturan ağaçların yeryüzünde yaşam için büyük bir öneme sahip olmasına rağmen Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda gereken önemin verilmediği görülmektedir. Bunun sonucu olarak da bireylerin genellikle göz ardı ettiği bilinmektedir. Bu göz ardı edilme olgusu; bireylerin çevrelerindeki ağaç türlerini görmezden gelme eğilimine yol açmaktadır. Dijital yerliler olarak da adlandırılan günümüz bireylerinin dinlendikleri zamanları doğa yerine mobil cihazlarla geçirmeyi tercih ettiklerinden kaynaklı olduğu bilinmektedir (Hartman ve diğerleri, 2019). Türkiye'de ağaç ve ağaç eğitimi adı altında ayrı bir ders bulunmaması ve biyoloji dersi içerisinde ele alınması programların bütüncül bir anlayışla ve öğretim teknolojileriyle bağlantılı olarak hazırlanması gerekliliğini doğurmaktadır. Çevre eğitimi ve biyoçeşitlilik konularının içerisinde yer alan ağaçlar konusunun ele alınmasında programların eşgüdüm ve ortak bir komisyonun işbirliği ile hazırlanması gerekliliğini doğurmaktadır. Bu amaçla Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Tarım ve Orman Bakanlığı, sivil toplum Örgütleri, AFAD vb. kurum ve kuruluşlardan oluşan komisyonların programların hazırlanmasında aktif görev alması faydalı olacaktır. Ayrıca fen ve matematik eğitiminin bir disiplini olan biyoloji eğitiminde ağaçlar konusunda teknolojik yaklaşımların da ele alınmasının önemli olacağı düşünölmektedir.

## INTRODUCTION

The rapid and uneven growth of the global population, the gradual widening of the income and living standards gap between the rich and the poor, malnutrition, unplanned settlement, incorrect land use, hazardous waste, the rapid loss of green space and plant and animal species, heavy traffic, noise, and unconsciousness are all factors contributing to the global population explosion. Environment-damaging events, such as increased energy production and consumption, global warming, and an increase in natural disasters, are the most significant economic, technological (including climate change), ecological (including natural disasters), and sociological (including social inequality) environmental problems, or the primary causes of environmental problems (Yldz et al., 2008). Rapid population growth, urbanization, industrialization, and unsustainable production and consumption habits have all contributed to unprecedented levels of natural resource depletion throughout the world. The pollution of resources, desertification, climate change, endangered species, habitat destruction, erosion, floods, avalanches, and landslides, in combination with natural disasters accelerated by human factors, rapidly destroy life, that is biodiversity, of which humans are a part, and humans are a part of this destruction of life (Otto & Pensini, 2017). The resolution of concerns can be accomplished through one of two methods (Atabek-Yiit, Balkan-Kyci, and Yavuz-Topalolu, 2019). One solution is the development of new materials or technologies. This route, on the other hand, is difficult and time-consuming. Alternatively, it is possible to prevent environmental problems from occurring in the first place. More than ever, environmental education is becoming increasingly important. Because environmental education is both more cost-effective and has a greater impact in a shorter period of time, it is becoming increasingly popular. Because of this, environmental education that increases individual awareness of the environment is essential for the achievement of sustainable development in society (Anufrieva et al., 2020).

Changing scientific and technological developments, shifting individual and societal requirements, as well as new learning-teaching theories and methodologies, have all had a direct impact on how individuals perform their jobs. Individuals are expected to be equipped with qualities such as producing information, using information functionally, solving problems, thinking critically, being entrepreneurial, determined, having communication skills, empathizing, contributing to society and culture, having values, and so on in the face of these changes and developments today. When developing curriculums to raise individuals with this quality texture, a simple and understandable structure should be used that takes into account individual differences and emphasizes the acquisition of values and skills rather than the transmission of information. It is essential for the long-term viability of a democratic society that citizens are educated about the environment. Therefore, environmental education encompasses a broader range of topics than just environmental concerns. When it comes to environmental education, people are at the forefront. It is all about the overall quality of life in the area where we live. Environmental education is centered on the natural world and its interconnected systems. Energy efficiency is concerned with the complex interaction between people and the natural resources in which we place our faith and hope to see them preserved. It all comes down to participation in civic life and long-term sustainability. Environmental education is about understanding and participating in the world as it is, as well as the world we want for our children's children and their children's children. Environmental education helps people develop the knowledge, skills, and attitudes that they will need to succeed in the twenty-first century and motivate them to take action. Ecological and sociopolitical knowledge, as well as the identification and understanding of environmental issues, are required for environmental literacy (NEEAC, 2015). Individuals' attitudes toward the environment are formed and transformed into actions through environmental education. On the one hand, environmental education conveys ecological information; on the other, it fosters the development of attitudes toward the environment in individuals. Students' cognitive, affective, and psychomotor learning areas are all addressed through environmental education. When it comes to environmental education, it is the process of cultivating environmental protection attitudes, value judgments, knowledge, and skills, as well as demonstrating environmentally friendly behaviors and observing the outcomes of these behaviors. Environmental education is a multifaceted process that includes a variety of activities (Erten, 2004).

A major goal of biodiversity education, which is a component of environmental education, is to raise public awareness of the importance of biological diversity while also equipping people with the knowledge and skills necessary to safeguard it. However, because Turkish environmental education

consists primarily of biology classes that students must complete until they graduate from high school, these courses are insufficient for providing effective environmental education to the Turkish population. Because students memorize the information presented in the lectures in preparation for the exam, the information presented will not result in the intended behavioral change in the individual (Zcan et al. 2003). The result is that by participating in biodiversity education, children can gain knowledge about local species by directly observing plants and animals, i.e., by participating in an effective educational process. Educating students in natural settings and allowing them to examine living organisms and interactions between organisms through their own observations is possible through educational environments that allow them to interact with nature (Lindemann-Matthies, 2002). Therefore, environmental education should be a lifelong endeavor for individuals who wish to make positive contributions to the present and future of the environment. When we talk about environmental education, we are referring to the process of providing students with knowledge, skills, attitudes, and values about the environment and the problems that it faces (Pandey & Wright, 2006; Esteban -Ibanez et al., 2020).

It is critical to raise public awareness about biodiversity conservation in order to protect it. In order to develop this awareness, students should be taught several different approaches and methods at each stage of their education. A society that has developed current environmental awareness will be able to deal with the difficulties it faces and work to find solutions to those difficulties. This consciousness, which is first learned in the family, develops over time as the individual's life progresses. It is a lifelong process. Turküm (1998) argues that the family, teachers, and the media all have important roles to play in the development process. Biodiversity education is essential for the conservation of biodiversity and the transmission of that biodiversity to future generations. It is possible that in-class activities will help students understand the significance of the subject of biodiversity while also ensuring that students understand the subject's value in extracurricular activities outside of the classroom. Visiting botanic gardens, plant greenhouses, and seed banks, which take place outside of the classroom, are extremely beneficial in raising environmental awareness among students and teaching biodiversity in Europe, according to the European Commission (Demir, 2009). Students in biology, science, and technology courses will benefit the most from an understanding of biodiversity because of its content. Science and mathematics education, which includes biology education, contributes to this issue by addressing issues such as how children and young people learn about biodiversity, how to motivate them, how to develop individual responsibilities, and how to raise awareness of social biodiversity, among other things (Erten, 2004; Pandey & Wright, 2006).

The purpose of this study is to investigate the place of trees in the secondary school biology curriculum used by the Ministry of National Education (MNE), which is included in the concept of environmental education and biodiversity. The MNE uses a curriculum that includes trees in the concept of environmental education and biodiversity. The purpose of this study is to determine the role of trees in the secondary biology curriculum of the Ministry of National Education and to identify a gap in the field. For this purpose, it was necessary to find an answer to the following research question:

- What is the scope of trees in terms of environmental education and biodiversity concept in the secondary education biology curriculum applied in the MNE?

### **Biodiversity, Environmental Awareness and Environmental Education**

Biodiversity is described as "genetic, taxonomic, and ecosystem diversity of living organisms in a certain area, environment, ecosystem, or all over the world" (Kocataş, 2012: 22). The stages of biodiversity range from genes to species-containing ecosystems. Genes, which are the most basic components of organisms, form the basis of this field. Species, genes, ecosystem diversity, and ecological processes all contribute to biological diversity (Zeydanlı & Tuğ, 2008). Biological diversity, or simply "biodiversity," is the sum of a region's genes, species, ecosystems, and ecological events. Biodiversity consists of three main parts from the big part to the smaller part and a fourth part that connects these three parts (Işık, 1998):

Ecosystem diversity is the first element of biodiversity. Since this diversity changes by location and time, numerous ecosystem types can be found on the planet (Işık, 2014). An ecosystem is a system that is made up of both living and non-living elements. It forms the most important thing of nature. With the diversification of the living species, it contains, the ecosystem evolves. Abiotic factors required by different living species differ, resulting in the formation of various ecosystems. Higher species diversity

indicates more ecosystem diversity in a specific area (Eren, 2015). Species diversity is the second aspect of biodiversity. Changes in the environment can cause species to change. It gets endangered and eventually disappears if there is no ecosystem identical to the one it is in. The extinction of living beings can occur spontaneously through time or as a result of human influence. The rate of extinction caused by human behavior is substantially faster than the rate of extinction caused by natural causes. Resources are gradually depleting as living species become extinct. Ecosystem balances are degrading, and critically important gene resources are disappearing (Işık, 2014). The protection of endangered species is critical. The extinction of living organisms means great damage to the biodiversity of the habitats (Çakmak & Gürbüz, 2012). The third element of biodiversity is gene diversity. Genetic diversity is the diversity of genes within a species, the wealth of hereditary information in a species' gene pool. There is considerable genetic variation between populations of the same species and between individuals of the population. Genetic diversity provides information about the extent of a population's gene pool. The genetic diversity of a population increases its chances of survival and adaptation to new environments (Görür, 2011). Ecological events (process) diversity is a functional element of biodiversity. They are ecological events that connect living and non-living elements and provide the balance and order between the substances that form biological diversity. The diversity of ecological events is changing very rapidly. When the elements that make up biological diversity are examined, it is found that the fastest change is in the diversity of ecological events (Işık, 2014).

It is widely acknowledged that biodiversity makes a significant contribution to the well-being of humanity. Biodiversity, which serves as a safeguard against the occurrence of extraordinary events in the future, is a strategically important asset that humanity possesses, but whose significance has not yet been fully appreciated. Any portion of these vital resources that is lost will result in global impoverishment for all of the world's countries. Darçin and Güçlü (2007; Darçin and Güçlü, 2007) argue that biodiversity is a particularly valuable component of the world heritage. Given the importance of biodiversity in decomposition, the structure of the atmosphere, and the global climate for the long-term sustainability of an ecosystem, the need to conserve the world's biological diversity becomes apparent (Başkent et al., 2005). The importance of biodiversity in decomposition, the structure of the atmosphere, and the global climate for the long-term sustainability of an ecosystem It is necessary to establish an environment-centered biopolitics that is shaped within the framework of bioethics in order to protect biodiversity. By utilizing bioeducation, it is possible to raise awareness of biodiversity while also exhibiting behaviors such as protecting and utilizing it appropriately (Alpagut & Karataş, 2014).

In terms of biodiversity, Turkey is a very rich country, owing to factors such as its intercontinental geographic location between Asia and Europe, topography structure, regional climate influences, and a high proportion of endemic species. A result of the research, nearly 3,000 plant species have been identified as endemic in Turkey's flora, out of approximately 12,000 plant species found in the country's flora. Furthermore, it is predicted that the Turkish flora will contain over 80,000 animal species, and Turkey is home to three of the world's 34 high diversity points, which are located in the country (Mediterranean, Caucasus, and Iran-Anatolia). Despite Turkey's 10000-year history of intensive natural resource exploitation and human land use, the country has a rich biodiversity heritage as it is a center of genetic diversity, which is reflected in its biodiversity heritage. For the approximately 20 million rural people in Turkey who derive significant cultural and commercial value from biodiversity, the preservation of this heritage is an important social and environmental responsibility (Ekerciolu et al., 2011; Enel, 2015).

Turkish biodiversity-rich woods will decline as a result of widespread commercial forestry activities and human intervention, according to the OECD Environment Forecast Report for 2050. The report states that (Kram & Stehfest, 2012). In spite of the fact that humans are responsible for biodiversity and its protection, the next generation's direct engagement with the environment is insufficient, and biodiversity loss is not among their future concerns (Bergseng & Van der Vatn, 2009; nel, 2015).

To effectively manage and protect a region's biodiversity, it is necessary to work in close collaboration with the local people living there. Teachers who work in the region play an important role in the conservation of the region's natural resources and the education of students about environmental conservation issues. To protect rich natural resources, it is critical for teachers working in rural communities who are familiar with biological diversity to be able to recognize, examine, and maintain it as a part of their teaching. A critical component of achieving the goals set out in targeted development

plans (Erten, 2004; enel, 2015; cited in Mercan & Köseolu, 2019) is providing individuals with biodiversity information through well-planned environmental education.

### **The Place of Environmental Education in the Secondary Education Biology Curriculum**

The Biology Lesson Curriculum, which was developed in accordance with the General Objectives of the Turkish National Education and the Fundamental Principles of the Turkish National Education, as stated in Article 2 of the Basic Law of National Education No. 1739, is intended to ensure that students achieve the following outcomes in biology (MEB, 2018):

- Be familiar with biology's laws, theories, processes, concepts, hypotheses, and experiments.
- Learn how to apply biological knowledge and applications in everyday life,
- Know some of the scientists who have contributed to the study of biology throughout history,
- Be able to actively participate in arguments concerning biology and science, as well as to evaluate these debates,
- Develop new and innovative ideas and conduct original research using the biology course's knowledge, skills, and competences,
- Be able to make functional projects, comprehensive and original designs and inventions,
- Be aware of technologies inspired by organisms and being willing to make similar innovations,
- Be able to evaluate the effects of science and technology on the lives of humans and other organisms,
- Recognize the necessity and significance of having ethical values in scientific studies and social life, as well as the importance of acting in accordance with these values
- Be able to make informed evaluations about socioscientific issues (controversial social issues related to science),
- Be individuals who research, think critically, cooperate, have effective communication skills, solve problems, inquire, produce, and want to learn science for life.

## **METHOD**

### **Model of the Research**

This study employs the qualitative research methodology of document analysis, which is one of the methodologies used in this study. "Document analysis is the examination of written documents that contain information about the facts and events that are being investigated," according to Yldrm and İmşek (2018). According to Corbin and Strauss (2008), document analysis, like other qualitative research methods, necessitates the examination and interpretation of data in order to make sense of it, gain understanding of it, and gain empirical knowledge in order to make sense of it, gain understanding of it, and gain empirical knowledge (Cited in Bowen, 2009). When applied in this context, document analysis can be used as a stand-alone qualitative research method (Yıldrm & Şimşek, 2018).

One of the reasons for selecting document analysis as the model for this research is that the MEB Secondary Education Biology Course (9th through 12th Grades) curriculum is physically a document, and the subject matter to be investigated is appropriate for document analysis. Since "document review includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena that are intended to be researched" (Yıldrm & Şimşek, 2018). It is important to understand how to conduct a document review.

### **Working Document**

In research-based document analysis, it is possible that not all document data will be able to be analyzed as a whole due to time constraints. As a result, it is attempted to create a sample from the data that has been obtained (Yecke, 2005). Taking this into consideration, the MEB Secondary Education Biology Course curriculum (for grades 9 through 12) was selected as the research's working document.



Table 1 provides detailed information about the MNE Secondary Education Biology Course (9th, 10th, 11th, and 12th Grades) curriculum, which falls within the scope of the study.

Table 1.  
*Information about the MNE Secondary Education Biology Course (9th, 10th, 11th, and 12th Grades) curriculum*

Grade Level	Unit Name	Program Year	Number of Outcomes	Duration/Class Hour
9. Grade	1. Life Science Biology	2018	3	26
	2. Cell		3	22
	3. World of Organisms		3	24
Total			9	72
10. Grade	1. Cell Divisions	2018	5	18
	2. General Principles of Inheritance		2	30
	3. Ecosystem Ecology and Current Environment Problems		10	24
	Total		17	72
11. Grade	1. Human Physiology	2018	29	116
	2. Community and Population Ecology		5	28
Total			34	144
12. Grade	1. From Gene to Protein	2018	8	56
	2. Energy Transformations in Organisms		8	32
	3. Plant Biology		11	44
	4. Organisms and Environment		2	12
Total			29	144

According to Table 1, there are three units at the 9th-grade level: Life Science, Biology, Cell and World of Organisms. The total number of learning outcomes of these units is 9 and the course duration/hour is 72. There are three units at the 10th-grade level: Cell Divisions, General Principles of Heredity, Ecosystem Ecology, and Current Environmental Problems. The total number of achievements of these units is 17 and the duration of the lesson is 72. There are two units at the 11th-grade level: Human Physiology and Community and Population Ecology. The total number of learning outcomes of these units is 34 and the course duration/hour is 144. At the 12th grade level, there are three units: From Gene to Protein, Energy Conversions in Organisms, Plant Biology, and Organisms and Environment. The total number of learning outcomes of these units is 29 and 144 lessons per hour.

### Analysis of Data

Descriptive analysis was used to analyze the research data. Descriptive analysis is an approach that provides the explanation and interpretation of the obtained data under the created themes, examining the cause-effect relationships and reaching the result (Yıldırım & Şimşek, 2018).

The descriptive data obtained in the current study are categorized according to the previously determined conceptual framework or themes, with direct quotations included to reflect the ideas of individuals in a striking way (Denzin & Lincoln, 2000; cited in Yıldırım & Şimşek). The data analysis step was conducted from the view of inductive analysis in this direction.

### **Reliability of Data**

For the data obtained in this study, two expert opinions were consulted in order to ensure the credibility of the research. The reliability formula of Miles and Huberman (1994) was used. The formula is given below:

$$\text{Reliability} = (\text{Agreement} / [(\text{Agreement} + \text{Disagreement})]) \times 100$$

As a result of the reliability formula of Miles and Huberman (1994), it was 98%. According to Miles and Huberman (1994), they claimed that the reliability of the research results of 70% and above is high.

## **FINDINGS**

According to the explanations above, in the "Special Objectives of the Biology Curriculum", it was emphasized that the students' knowledge, skills, competence, and values should be developed in relation to the interactions between science-technology-society-environment.

There are a total of 91 learning outcomes in the biology course. 24 of these outcomes are related to the environment, and their ratio in total is 27.37%. The biology course's "World of Organisms," "Ecosystem Ecology and Current Environmental Problems," "Community and Population Ecology," "From Gene to Protein," and "Organisms and Environment" units all focused on environmental issues. The place of the concept of environmental education and biodiversity in the secondary education biology curriculum is given in Table 2.

Table 2.

*The place of the concept of environmental education and biodiversity in the secondary education biology curriculum*

Class	Unit name	Achievement in Environmental Education	The Step To Which The Achievement Is Associated
9. Grade	World of Organisms	In order to understand the diversity of organisms, explain the significance of classification systems.	Cognitive Domain-Comprehension
		With the help of examples, this section explains the categories used in the classification of organisms, as well as the hierarchy between these categories.	Cognitive Domain-Comprehension
		The kingdoms used in the classification of organisms, as well as the general characteristics of each kingdom, are discussed in detail.	Cognitive Domain-Comprehension
		This chapter provides illustrations of the contributions of organisms to biological processes, the economy, and technology.	Cognitive Domain-Comprehension
		Describe the general characteristics of viruses in general terms.	Cognitive Domain-Comprehension
10. Grade	Ecosystem Ecology and Current Environmental Issues	Give an explanation of how the ecosystem's living and non-living components interact with one another.	Cognitive Domain-Comprehension
		With the help of illustrations, explains the process of nutrition in organisms.	Cognitive Domain-Comprehension
		Examine the movement of matter and energy through the ecosystem.	Cognitive Domain-Analysis Assessment
		Demonstrates a connection between substance cycles and the long-term viability of life.	Cognitive Domain-Analysis Comprehension
		Examines the causes of current problems as well as their potential consequences.	Cognitive Domain-Assessment
		He or she should reflect on his or her own personal contribution to the emergence of environmental problems.	Cognitive Domain-Assessment
		Provides solutions for the prevention of environmental pollution on a local and international scale.	Cognitive Domain-Creation application
Explain the significance of ensuring the long-term viability of natural resources.	Cognitive Domain-Comprehension		
The significance of biodiversity for life is called into question.	Cognitive Domain-Assessment		
Make recommendations for solutions to the problem of biological diversity preservation.	Cognitive Domain-Creation application		
11. Grade	Community and Population Ecology	Explain the factors that have an impact on the community's organizational structure.	Cognitive Domain-Comprehension
		With the help of examples, this paper explains how competition occurs within and between species in a community.	Cognitive Domain-Comprehension
		Examples are used to explain the symbiotic relationships that exist between species in a community.	Cognitive Domain-Comprehension
		Give an example of how succession occurs in a community.	Cognitive Domain-Comprehension
		Analyze the factors that influence the dynamics of the population.	Cognitive Domain-Analysis
12. Grade	From Gene to Protein Organisms and the environment	Disseminate your knowledge of genetic engineering and biotechnology concepts.	Cognitive Domain-Comprehension
		The impact of genetic engineering and biotechnology applications on human life is examined in this study.	Cognitive Domain-Assessment
		Provide an explanation for the influence of environmental conditions on the continuity of genetic changes	Cognitive Domain-Comprehension
		In this section, you will learn about artificial selection in agriculture and livestock applications.	Cognitive Domain-Comprehension

Table 2 shows that all of the environmental advantages occur in the cognitive domain, with no gains in the affective or psychomotor domains. According to the steps, the acquisitions in the cognitive domain are at the levels of understanding (15), analysis (3), evaluation (4), and creation (2).

The place of trees in the secondary education biology curriculum is explained according to Table 2.

**In the three units of the 9th Grade Biology Curriculum, there are 3 learning outcomes related to trees:**

- **Biology and Common Characteristics Unit of Organisms:** “Examines the characteristics that are shared by all organisms.”
- **Unit of Diversity and Classification of Organisms:** “The importance of classification in understanding the diversity of organisms is explained, as are the categories used in the classification of organisms and the hierarchy between these categories, through the use of illustrations.”
- **The Living Kingdom and Characteristics Unit:** “It explains the kingdoms used in the classification of organisms and the general characteristics of these kingdoms, as well as the contributions of organisms to biological processes, economy, and technology, through the use of illustrations.”
- **There are 5 learning outcomes related to trees in three units in the 10th Grade Biology Curriculum:**
- **Heredity and Biodiversity Unit:** "Debates whether genetic variations are responsible for explaining biodiversity."
- **Ecosystem Ecology:** "Explanations of the relationship between the living and non-living components of an ecosystem are provided. With the help of illustrations, this book explains the nutrition patterns of an organism. The flow of matter and energy in the ecosystem is investigated. In this study, the relationship between matter cycles and life's long-term viability is established."
- **Current Environmental Problems and Human Unit:** "Considers the causes and potential consequences of current environmental problems; inquires into his or her own role as an individual in the emergence of environmental problems; and provides solutions for the prevention of environmental pollution on a regional, national, and international scale; Explain the significance of environmental sustainability in relation to natural resources. Offers suggestions for the preservation of biological diversity."

**In the two units of the 11th Grade Biology Curriculum, there are 4 learning outcomes related to trees:**

- **Community Ecology Unit:** “Explains the factors that influence the structure of a community; explains competition within and between species in a community using examples; and explains succession in communities using examples.”
- **Population Ecology Unit:** "It investigates the factors that influence the dynamics of the population."

**In a unit in the 12th Grade Biology Curriculum, there is 1 learning outcome related to trees:**

- **Organisms and Environment Unit:** “It explains the influence of environmental conditions on the persistence of genetic mutations.”

## **DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS**

Forest habitats are critical for the survival of all organisms on the planet. Forest ecosystems have always been able to meet the needs of the economy and the people by providing food, fuel, shelter, and clean air. As a result of the reduction in forest resources, there has been a shift in the climate balance, temperature increase, and soil loss, all of which have resulted in an inability to produce energy, a decrease in biodiversity and a decrease in renewable resources (Ke & Quackenbush, 2011).

When it comes to environmental education, students must learn by doing—by living and experiencing the world around them. In order to be effective, environmental education must include a process that contributes to the development of an individual's motor skills as well as cognitive fields, attitudes, and values toward the environment, as well as inventive learning methods that are intertwined

with nature, such as the way of invention and discovery (Gülersoy et al., 2020). Although it has been observed that affective and motor abilities are undervalued in Turkey's secondary biology curriculum, this has not been confirmed. It is possible to raise generations of people who are concerned about environmental issues by emphasizing the importance of attitude, value, and skill education more. Environmental problems can be addressed through project studies that are based on collaboration between schools, families, and communities by increasing the number of high-level behaviors in achievements.

According to the research objectives, the following achievements have been made in relation to the role of environmental education and the concept of biodiversity in the Secondary Education Biology Curriculum: At the 9th grade level, there are 5 achievements in the "World of Organisms" unit, 10 achievements in the "Ecosystem Ecology and Current Environmental Problems" unit at the 10th grade level, 5 achievements in the "Community and Population Ecology" unit at the 11th grade level, 2 achievements in the "From Gene to Protein" unit, and 2 achievements in the "Organisms and Environment" unit at the 12th grade level, for a total of 4 achievements.

Specifically, it was discovered that the acquisitions related to the place of trees in the Secondary Education Biology Curriculum were three achievements at the 9th-grade level, five achievements at the 10th-grade level, and four achievements at the 11th-grade level. The findings of the research were published in the journal *Environmental Education*. As a result, the subject of trees is included in the Secondary Education Biology Curriculum up to the 10th grade level at the very least. Nine of these accomplishments are in the cognitive domain, with the remaining two being in the affective realm. However, there was no evidence of achievement for the psychomotor domain step.

According to the findings of the study, despite the fact that trees, which play a critical role in environmental education and biodiversity, are essential to the survival of all life on Earth, they do not receive the attention they deserve in the Secondary Education Biology Curriculum, despite the fact that they are essential to the survival of all life. As a result, it is well known that the vast majority of people do not pay attention to it. As a result of this phenomenon of being ignored, individuals prefer to disregard the tree species in their immediate vicinity. Most people know that today's people, referred to as "digital natives," prefer to spend their free time on their mobile devices rather than in the outdoors, which is a sad reality (Hartman et al., 2019). There is no separate course in Turkey for trees and tree education, so the subject is taught as an integrated part of the biology curriculum. This requires development of programs that are holistic in nature and that work in conjunction with educational technology. Prepare programs in collaboration and cooperation with a joint commission in order to address the issue of trees, which is a component of environmental education and biodiversity, as well as other related issues. It would be beneficial for commissions comprised of institutions and organizations such as the Ministry of Environment and Urbanization, the Ministry of Agriculture and Forestry, non-governmental organizations, the AFAD and others to play an active role in the preparation of the programs in order to achieve this objective. Aside from that, it is believed that it will be important to consider technological approaches to trees in biology education, which is a discipline within the fields of science and mathematics instruction.

## REFERENCES

Alpagut, B. & Karataş, A. (2014). İçerik ve tarihsel gelişimi açısından çevre eğitimi. İçinde H. Reyhan, A. Mutlu, H. H. Doğan & A. S. Reyhan (Ed.), *Sosyal Çevre Bilimleri* (ss.405-428). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Anufrieva, N. I., Volkov, L. V., Aralova, E. V., Kolomyts, O. G., & Myagkova, E. V. (2020). Environmental education: Nurturing of the humanistic orientation of a personality. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5529-5535.

Atabek-Yiğit, E., Balkan-Kıyıcı, F., & Yavuz-Topaloğlu, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ile ilgili kavramlara yönelik algılarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 732-744.

Başkent, E.Z., Köse, S., Terzioğlu, S., Başkaya, Ş., & Altun, L. (2005). Biyolojik çeşitliliğin orman amenajman planlarıyla bütünleştirilmesi: GEF projesi yansımaları – I (Tasarım). *Orman Mühendisliği*, 42(6), 31-37.

- Bergsens, E., Vatn, A. (2009). Why protection of biodiversity creates conflict–Some evidence from the Nordic countries. *Journal of Forest Economics*, 15(3), 147–165.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çakmak, M., & Gürbüz, H. (2012). Biyoloji Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 162-173.
- Çakmak, N. M. (2008). Biyolojik çeşitliliğin hukuken korunması ve kamu yararı. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 57(1), 133-166.
- Dağcı, E. S. & Güçlü, Y. (2007). Biyolojik çeşitlilik ve Türkiye'deki durumu. İçinde. M. Aydoğdu & K. Gezer (Ed.) *Çevre bilimi* (ss. 145-166). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, A. (2009). Küresel iklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem kaynakları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 37-54.
- Eren, Y. (2015). *Çevre ve enerji- biyolojik çeşitlilik ve Türkiye'deki durumu*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erten, S. (2004). Uluslararası düzeyde yükselen bir değer olarak biyolojik çeşitlilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 98-105.
- Esteban-Ibanez, M., Musitu Ferrer, D., Amador Munoz, L. V., Claros, F. M., & Olmedo Ruiz, F. J. (2020). University as change manager of attitudes towards environment (The importance of environmental education). *Sustainability*, 12(11), 4568.
- Görür, G. (2011). Temel ekolojik kavramlar. İçinde. S. Gökmen (Ed.), *Genel ekoloji* (s.120). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D., & Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398.
- Hartman, T., Lydon, S. J., & Rasmussen, A. (2019). Hunting for answers: Linking lectures with the real world using a mobile treasure hunt app. *Plants, People, Planet*, 1(3), 233-247.
- Işık, K. (1998). Biyolojik çeşitlilik. İçinde, M. Kıvanç & E. Yücel (Ed.), *Çevre ve insan* (ss. 13-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Işık, K. (2014). Biyoçeşitlilik. İçinde. *Erozyonla mücadele* (ss. 38-51). Ankara: TEMA Vakfı Yayınları.
- Ke, Y., & Quackenbush, L. J. (2011). A review of methods for automatic individual tree-crown detection and delineation from passive remote sensing. *International Journal of Remote Sensing*, 32(17), 4725-4747.
- Kocataş, A. (2012). *Ekoloji, çevre biyolojisi*. Bursa: Dora.
- Kram, T., & Stehfest, E. (2012). The IMAGE model suite used for the OECD Environmental Outlook to 2050. <https://www.pbl.nl/sites/default/files/downloads/pbl-2012-the-image-model-suite-used-for-oecd-environmental-outlook-2050.pdf> (Retrieved from: 06/02/2022)
- Mam Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı (9,10,11,12. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20182215535566-Biyoloji%20d%C3%B6p.pdf> (Erişim Tarihi: 06/02/2022)
- Mercan, G., Köseoğlu, P. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının yakın çevrelerindeki ağaçları tanıma düzeyleri: Ankara ili örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 538-560.
- NEEAC (The National Environmental Education Advisory Council). (2015). 2015 Report to the U.S. Environmental Protection Agency Administrator, [https://www.epa.gov/sites/production/files/2015-10/documents/final2015neeacreport-08\\_7\\_2015\\_2.pdf](https://www.epa.gov/sites/production/files/2015-10/documents/final2015neeacreport-08_7_2015_2.pdf), Retrieved from: 06/02/2022
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94.
- Özcan, N., (2003). A group of students' and teachers' perceptions with respect to biology education at high school level (Unpublished Ph.D.Thesis). Middle East Technical University Institute of Education Science, Ankara.
- Pandey, S. K., & Wright, B. E. (2006). Connecting the dots in public management: Political environment, organizational goal ambiguity, and the public manager's role ambiguity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(4), 511-532.

Şekercioğlu, Ç. H., Anderson, S., Akçay, E., Bilgin, R., Can, Ö. E., Semiz, G., Tavşanoğlu, Ç., Yokeş, M., B., Soyumert, A., İpekdal, K., Sağlam, İ. K., Yücel, M., Dalfes, N. (2011). Turkey's globally important biodiversity in crisis. *Biological Conservation*, 144(12), 2752-2769.

Şenel, T. (2015). Analysis of university students' perception of and attitudes towards biodiversity (Unpublished Master Thesis). Istanbul Technical University Eurasia Institute Of Earth Sciences, İstanbul.

Türküm, A., S. (1998). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. G. Can (Ed.). *Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan* (ss. 165-181). Eskişehir: Anadolu Ü. A.Ö.F. İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.

Yecke, C.,P. (2005). *Mayhem in the middle: How middle schools have failed America--and how to make them work*. Thomas B. Fordham Foundation.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. & Yılmaz, M. (2008). *Çevre bilimi ve eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.

Zeydanlı, U. & Tuğ, S., (2008). *Biyolojik çeşitlilik ve orman ekosistemlerindeki önemi*. Ankara: Orman ve Biyolojik Çeşitlilik, Doğa Koruma Merkezi.

## ACIL DURUM UZAKTAN ÖĞRETİM SÜRECİNDE BİR ÜNİVERSİTE PROFİLİ

### A UNIVERSITY PROFILE IN THE PROCESS OF EMERGENCY DISTANCE LEARNING

Yasemin BERTİZ<sup>1</sup>, Ömer KIRMACI<sup>2</sup>, Bora ASLAN<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, acil durum uzaktan öğretim sürecinde verilen öğretimin SWOT analizini yapıp, güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditlerini belirlemektir. Ayrıca SWOT faktörlerinin nasıl değerlendirilebileceği ya da bu konuda alınması gereken önlemleri belirlemek için öğretim elemanlarının görüşlerinin çıkarılması da amaçlanmaktadır. Bu amaçla bu çalışma durum analizi yönteminde yapılmıştır. Çalışmaya bir devlet üniversitesinde acil durum uzaktan öğretim sürecinde ders veren 84 öğretim elemanı katılmıştır. Alanyazın kapsamında SWOT faktörleri (güçlü ve zayıf yönler, fırsat ve tehditler) göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Verilerin içerik analizi ile incelenmiştir. Toplanan veriler sonucunda acil durum uzaktan öğretim sürecinin güçlü yönleri arasında en çok erişim esnekliği ve görsel işitsel materyallerin kullanılabilirliği görüşlerinin yer aldığı, zayıf yönleri arasında da etkileşim eksikliği, teknolojik eksiklikler, teknik sorunlar ve sınavlarda güvenlik problemlerinin olduğu yönde görüşler yer almıştır. Fırsatlar bağlamında uzaktan eğitimin zaman ve mekândan kısıtsız eğitim olması ile acil durum uzaktan öğretim sürecinin çeşitli farkındalıklar kazandırdığı yönde görüşlerin olduğu, tehditler konusunda da farklı uluslulukların olması, etkileşimsizlik ve güvenlik probleminin olması gibi görüşlerin yoğun olarak ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca, bu çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinin güçlü yönleri ve fırsatlarının nasıl değerlendirileceği ile zayıf yönler ve tehditleri konusunda neler yapılabileceği konusunda önerileri de yer almaktadır.

**ABSTRACT:** This study aims to make a SWOT analysis of the teaching given in the emergency remote teaching process and determine its strengths, weaknesses, opportunities, and threats. It also aimed to extract the opinions of faculty members to determine how the SWOT factors can be evaluated or the measures that need to be taken in this regard. For this purpose, the case analysis method was used in this study. 84 Teaching staff who taught in the emergency distance learning process at a public university participated in the study. Within the scope of the literature, data were collected through an interview form and semi-structured interview questions prepared by taking into account SWOT factors (strengths, weaknesses, opportunities, and threats). Content analysis was used in the analysis of the obtained data. As a result of the collected data, opinions were expressed that the strengths of the emergency distance learning process include the most flexibility of access and the use of audio-visual materials, and among the weaknesses are lack of interaction, technological deficiencies, technical problems, and security problems in exams. Distance education opportunities in the context of unconstrained by time and space realizations gained remote emergency with training the process of teaching the various directions, with views on the issue of having different threats irregularities, non-interaction, and opinions were expressed as intensive as a security problem to have revealed. In addition, this study also includes recommendations of teachers on how to evaluate the strengths and opportunities of the distance learning process and what can be done about its weaknesses and threats.

**Anahtar sözcükler:** Acil durum uzaktan öğretim, swot analizi, covid-19.

**Keywords:** Emergency distance learning, swot analysis, covid-19

**Bu makaleye atf vermek için:**

Bertiz, Y., Kırmacı, Ö. & Aslan, B. (2023). Acil durum uzaktan öğretim sürecinde bir üniversite profili. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), pp- pp *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 620-635

**Cite this article as:**

Bertiz, Y., Kırmacı, Ö. & Aslan, B. (2023). A university profile in the process of emergency distance learning. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 620-635

<sup>1</sup>. Öğr. Gör., Karamanoplu Mehmetbey Üniversitesi, Rektörlük, Karaman, Türkiye, yaseminbertiz@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7388-5901

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Rektörlük, Kırklareli, Türkiye, kirmaciomer@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0954-1263

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Kırklareli, Türkiye, bora.aslan@klu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8069-8204



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Due to the Covid 19 pandemic, some educational institutions have been unprepared for the emergency distance education process due to a lack of infrastructure and lack of experience. In this case, institutions have tried to manage the process by entering into different pursuits. The purpose of this study is to evaluate the strengths and weaknesses of this process in terms of its opportunities and threats. In this context, the answers to the following questions were sought.

1. What are the strengths of the emergency distance learning program implemented during the Covid-19 pandemic process?
2. How can we use the strengths of distance education to minimize negative situations?
3. What are the weaknesses of the emergency distance learning program implemented during the Covid-19 pandemic process?
4. If these weaknesses of the distance learning process are not strengthened, what problems will they bring?
5. What are the opportunities offered by the emergency distance learning program implemented during the Covid-19 pandemic process?
6. What is the effect of the opportunities offered by the distance education process on the success of the institution?
7. What are the dangers caused by the emergency distance learning program implemented during the Covid-19 pandemic process?
8. What kind of situations can be encountered if the threats in the distance education process are ignored?

### Method

This study was carried out using the case study method, in which the opinions of the teaching staff regarding the emergency distance education process were obtained by SWOT analysis, and interviews were conducted about what can be done for the remote teaching process in accordance with the opinions obtained. The study group of the study consists of 84 teaching staff who are teaching at the higher education institution in the 2019-2020 academic year. The study group was determined according to the maximum variety sampling. 37 of the participants were female and 47 were male. 19 teachers have online education experience before the COVID-19 pandemic. The experience of teaching staff in providing online education ranges from 1 to 5 years.

A survey of the relevant literature was conducted by the researchers and an interview form was created taking into account the SWOT factors. The interview form has been transferred to the online environment. This form has been sent to all the teaching staff who are teaching at the higher education institution where the study is conducted by making the necessary explanations through various channels such as Whatsapp, Microsoft Teams streaming. Opinions were obtained from 84 teaching staff in the study based on volunteerism. Interviews were conducted with 7 participants from the study group. The interview questions were created on how to take advantage of these situations or how to take precautions against these situations by examining the relevant literature and taking advantage of the opinions obtained. When determining the lecturers to be interviewed, qualities such as the practical and theoretical teaching status of the lecturers, the experience of teaching online before the pandemic, and the status of teaching online were taken into account. face-to-face interviews were also conducted with 4 teaching staff and 3 teaching staff online. The duration of the interviews with the five interview questions was approximately 15-20 minutes.

In the process of analyzing the data obtained, the answers collected first were examined. After all the answers were found to be valid, the answers were analyzed by the content analysis method. In the content analysis, the reliability of the data was calculated as 96.81% using the Miles and Huberman (1994) reliability formula.

## **Findings**

In this section, the findings obtained as a result of the research questions prepared in accordance with the purpose of the research are included. Opinions about the flexibility of access, the use of audio and visual materials, the integration of technology into education, and the assistance in time management have shown an intensity as strengths of the emergency distance education training program implemented during the Covid 19 pandemic process. Opinions about the fact that these strengths can be used to minimize negative situations are; due to the lack of interaction, decreasing the motivation of the teaching staff for the course before it can be made asynchronous, due to security problems in the exam, legal sanctions against the rules of the exam to be turned on the camera to capture the student's attention in this way, students can be kept active, the lack of technological opportunities within the school, making them easier access to computers, course registrations, and able to be traced back in the form of allowing you to minimize the negative aspects are expressed.

The lack of interaction, technological deficiencies, technical problems, and security problems in the exams are among the most mentioned opinions as to the weaknesses of the distance learning program implemented during the Covid 19 pandemic process. If these weaknesses are not strengthened, the purpose of education will not be fulfilled, the generations acting under the direction of someone who cannot take responsibility for themselves will catch up, the importance of knowledge will not remain, the success rate will decrease, and there may be problems such as it has been stated by the teaching staff. Looking at the opportunities of the emergency distance learning process; It is seen that there are opinions about the possibility of unlimited education from time and space, that the process brings awareness to the teaching staff on various issues, and that the process provides efficiency. The opinions regarding what these opportunities may contribute to the success of the existing institution are as follows; The name of the institution can be heard by organizing domestic or international activities through distance education, and it can be a revenue gate for the institution. In addition, it has been stated that they can publish more because of the shorter course duration in distance education courses and the more time left for the teaching staff, which will contribute to the institution in terms of the number of publications made at the institution.

The presence of irregularities, lack of interaction, security problems and the inability to conduct the assessment reliably are stated by the teachers as threats that exist in the process of emergency distance education. If these threats are ignored, it has been stated by the teaching staff that generations who do not know how to decipher their own academically unqualified ideas will grow up and that attendance at the lesson may decrease.

## **Discussion and Conclusion**

This study, it was conducted to profile a public university in the emergency distance learning process. For this purpose, the opinions of the teaching staff about the strengths and weaknesses of the process, as well as opportunities and threats, were taken and interviews were conducted with 7 teaching staff. As a result of the analyses conducted, they stated that the distance learning process provides access flexibility because it provides education independently in time and space, and that visual and audio materials can be used more easily compared to face-to-face training as a strong direction. It has been stated by the teaching staff that the loss of motivation can be reduced and the student interest can be increased by using these strengths.

Technological deficiencies have been expressed as weaknesses due to problems such as students not having a computer or internet to connect to distance education. Due to the low attendance of the course, there is little interaction, and security problems in the exams are stated as a weakness. There are studies related to the lack of distance education and interaction, the presence of technological deficiencies, the possibility of technical problems, and the presence of a security problem in the exams.

Such situations as maintaining education in all conditions without time and space constraints, allowing each student to study at the appropriate time, have been considered as an opportunity for the distance education process. With this opportunity, it has been stated by the teaching staff that the name of the institution can be announced by organizing various events or training at home or abroad, or that it can generate income for the institution.

The fact that there are various irregularities in the exam during the emergency distance learning process, although there is a possibility that the student does not want to do homework or exam, there are no technical problems or technological opportunities as an excuse has been stated as threats to this process. They stated that if these threats are ignored, generations academically unqualified, unable to put forward their ideas, unable to take responsibility will grow up.

This study was conducted in a developing university. The results can be generalized by repeating similar studies at different universities. It can also be examined in detail by taking stakeholder opinions. In this study, opinions were taken from the faculty members who were in the process. Taking these opinions into consideration, making the necessary arrangements can make the process more efficient.

## GİRİŞ

Covid-19 salgını nedeniyle alınan tedbirler arasında eğitime ara verilmesi de bulunmaktadır. UNESCO (2020)'nin oluşan mevcut kesintinin eğitim hakkını tehdit edeceği gerekçesi ile uzaktan eğitimi önermesi ve eğitimin kesintiye uğramadan sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla uzaktan eğitim bu süreçte bir çözüm yolu olarak hayatımıza girmiştir (Telli Yamamoto & Altun, 2020, Hebecci, 2021). Bu eğitim sürecine bazı eğitim kurumları hazırlıksız yakalanmıştır. Bazı üniversitelerin alt yapılarının ya da yeterli personelinin olmaması, eğitimcilerin daha önceden uzaktan eğitim tecrübelerinin olmaması gibi durumlar görülmüştür (Çetinkaya Aydın, 2020). Kurumlar ve eğitimciler, derslerin uzaktan eğitim ile nasıl sürdürülebileceği, bu sistemin nasıl kullanılabileceği gibi konularda farklı arayışlara girmişlerdir (Karip, 2020). Mevcut şartlar doğrultusunda süreci yönetmeye çalışmışlardır. Ancak hazırlıksız yakalanan bu sürecin yüz yüze eğitimdeki kadar verimli geçmediği belirtilmektedir (Sayan, 2020; Genç & Gümrükçüoğlu, 2020).

19. Yüzyıldan beri artış göstererek günümüzde hala yaşanmaya devam eden salgın hastalıkların gelecekte yaşanma olasılığı (Özdemir, 2020) düşünülürse benzer süreçlerde eğitimin verimli bir şekilde yapılabilmesi için durum tespiti yapılarak önceden stratejiler geliştirilebilir. Eğitim kurumları, eğitim sonunda beklenen kazanımlarını değerlendirmek ve tespit edilen noksanlıklara yönelik stratejiler geliştirilebilmek için yapılması gereken durum tespitini SWOT analizi tekniği ile yapabilmektedir (Özan vd., 2015). Durum analizi olarak bilinen SWOT analizi güçlü yönler (strengths), zayıf yönler (weaknesses), fırsatlar (opportunities) ve tehditler (threats) gibi hem iç (güçlü ve zayıf yönler) hem de dış (fırsatlar ve tehditler) faktörleri değerlendirmek için kullanılan bir analiz türüdür (Weihrich 1982; Stoller, 2021; Wang & Wang, 2020). Eğitimde ise kurumun ya da programın iç ve dış etkenlerini ortaya çıkaran bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Gökmenoğlu & Eret, 2011).

İlk olarak 1960'lı yıllarda organizasyonların iç ve dış çevresini değerlendirerek verimli olmalarının yolunu aramaya yönelmeleriyle başlamıştır (Humphrey, 2005). Humphrey tarafından paydaş ve kaynaklar ile güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi şeklinde SWOT kelimesini kullanmadan temeli atılmıştır (Sarsby, 2016). SWOT analizinde başarılı olabilmek için iç çevrenin ve dış çevrenin iyi anlaşılması gerekmektedir (Özköse, Arı & Çakır, 2013). Bu nedenle toplanan veriler ile işletmenin iç çevresi ve dış çevresi analiz edilir (Ülgen & Mirze, 2004). Böylece iç çevrenin güçlü ve zayıf yönleri ile dış çevredeki fırsat ve tehditler görülebilecektir (DPT, 2003). Covid 19 döneminde üniversitelerdeki eğitim sürecinin durumun analizi ve gelecek planlamasının yapılabilmesi için de SWOT analizi belirleyici olarak kullanılabilir. Böylece kurumun zayıf yönlerine bakılarak dışarıdan gelebilecek tehditler önceden tespit edilerek, kuruma zarar vermesi engellenmeye çalışılır. Ayrıca kurumun güçlü yönlerine bakılarak da dışarıdan ve içeriden oluşabilecek fırsatları değerlendirmek için kapsamlı bir analiz süreci gerekir (Eriş, 2019).

Uzaktan eğitim sürecinin SWOT analizi ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında; acil durum uzaktan öğretim sürecinde verilen Topluma Hizmet Uygulamaları (Uysal Bayrak ve Tanık Önal, 2021), Muhasebe (Ezin, 2021), Türkçe Öğretmenliği programı (Emek, 2021) gibi farklı derslerin online verilmesi sürecinin SWOT analizinin yapıldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar neticesinde bu tarz derslerin online verilmesi durumunda karşılaşılabilecek güçlü ve zayıf yönler ile; tehdit ve fırsatlardan bahsedilmiştir. Benzer şekilde acil durum uzaktan öğretim sürecinden önce de uzaktan eğitim sürecinin SWOT analizinin yapıldığı çalışmalar da mevcuttur. Özköse, Arı ve Çakır (2013)'ın yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitim ile ders veren öğretim elemanlarının görüşlerinin alındığı, elde edilen sonuçlar neticesinde uzaktan eğitim sürecinin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditlerinin belirlendiği görülmektedir.

Yabancı literatürde ise, öğretmen ve öğrencilerin Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim tecrübelerinin SWOT analizi ile incelenerek tecrübelerinin karşılaştırıldığı görülmektedir (Eltaybani, Abdelhalim ve Abdelgawad, 2021). Bu çalışmada sonuç olarak öğrencilerin eğitimcilerden daha çok eğitime ihtiyaç duyduğu ve bu eğitimin online sınav öncesi zorunlu olması gerektiği, kriz dönemlerinde uzaktan eğitimin desteklenmesi ve uygulanmasının yönetilmesi konusunda yardımcı olacağı ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada (Huertas-Abril, Palacios-Hidalgo ve Gomez-Parra 2021), hizmet öncesi iki dilli ilkökul öğretmenlerinin geliştirilen acil durum uzaktan dil öğretimi öğrenme materyallerine ilişkin tutum ve algıları SWOT analizi yapılarak belirlenmiştir. Alışılmışın dışında düşünme yöntemi ile tasarlanan materyaller ile gerçek öğretmen uygulamalarının vurgulandığı ve dolayısıyla katılımcıların olumlu tutumlar sergilemiş olduğu ifade edilmiştir. Larysa vd. (2021)'nin yükseköğretim düzeyinde yapmış oldukları çalışmada ise Covid 19 pandemi sürecinde çoğu ülkenin uzaktan eğitime hazır olmadıklarından dolayı öğretmen ve öğrenciler için uzaktan eğitimin SWOT analizi yapılarak tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda kurumlar için uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan teknik, sosyal ve ekonomik problemlerden bahsetmişlerdir.

Bu çalışmanın amacı, bir yükseköğretim kurumu bünyesinde uygulanmış olan acil durum uzaktan öğretim sürecinin; SWOT analizi uygulayarak fotoğrafını çekmek ve sonuçlara yönelik nelerin yapılabileceği ile ilgili süreç içerisindeki kişilerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Böylece sürecin güçlü yönleri ile zayıf yönleri tespit edilerek güçlü yönlerinin hangi alanlarda kullanılabileceği, zayıf yönlerin güçlendirilmesi, olası fırsatların en verimli biçimde değerlendirilebilmesi ve olası tehditlere karşı önlemler alınabilmesi yoluna gidilecektir. Çalışmada acil durum uzaktan öğretim sürecinde farklı alanlardaki uygulamalı ve teorik farklı dersleri kapsayacak şekilde geniş kapsamlı bir inceleme yapılmıştır. Bu nedenle SWOT analizi çalışmalarına yeni bir örneklem çalışması eklenmesi bakımından da literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sonuçları açısından, uzaktan eğitim ile geniş kitlelere eğitim vermek isteyen, eğitim vermeye yeni başlamış olan kurumlar için de rehber olabilmesi bakımından da yüksek önem arz etmektedir. Çünkü bu çalışmada öğretim üyelerinin boylamsal görüşleri ve bu süreçle ilgili önerileri bulunmaktadır. Bu sayede süreçte karşılaşılabilecek durumlar hakkında fikir sahibi olunabilecektir. Bunlara ek olarak uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları konusunda var olan tartışmalar için de katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Covid-19 salgını sürecinde uygulanan acil durum uzaktan öğretim programının güçlü yönleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitimin güçlü yönlerini olumsuz durumları minimize etmede nasıl kullanabiliriz?
3. Covid-19 salgını sürecinde uygulanan acil durum uzaktan öğretim programının zayıf yönleri nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinin bu zayıf yönleri güçlendirilmezse ne gibi sorunları beraberinde getirir?
5. Covid-19 salgını sürecinde uygulanan acil durum uzaktan öğretim programının sunduğu fırsatlar nelerdir?
6. Uzaktan eğitim sürecinin sunduğu fırsatların kurumun başarısı üzerine etkisi nedir?
7. Covid-19 salgını sürecinde uygulanan acil durum uzaktan öğretim programının neden olduğu tehlikeler nelerdir?
8. Uzaktan eğitim sürecindeki tehditler göz ardı edilirse ne gibi durumlarla karşılaşılabılır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Acil durum uzaktan öğretim sürecinin SWOT analizi ile değerlendirilerek sonuçlar neticesinde yapılabilecekler konusunda öğretim üyelerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış olan bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, çoklu veri toplama araçları kullanarak zaman içerisinde sınırlandırılmış bir durumun derinlemesine incelendiği yöntemdir (Creswell, 2007). Durum çalışmalarındaki amaç; kişi, olay ya da kurumun derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesidir (Paker, 2015). Bu nedenle öğretim üyelerinin görüşme formu ile görüşleri alındıktan yaklaşık üç eğitim-öğretim döneminden sonra yüz yüze ya da online görüşmeler yapılarak daha önceki görüşlerinde değişiklik olup olmadığı ile görüşme

formu paralelinde farklı görüşme soruları sorularak öğretim elemanlarının görüşleri çıkarılmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 bahar yarıyılında bir devlet yükseköğretim kurumunda ders vermekte olan 37 kadın 47 erkek olmak üzere toplam 84 öğretim elemanından oluşmaktadır. Çalışma grubunun ders verme deneyimi 1 ile 30 yıl arasında değişmekte olup, 65 öğretim elemanının çevrimiçi ders verme deneyimi bulunmamaktadır. Deneyim sahibi öğretim elemanlarının 1 yıldan az (n=4), 1 yıl (n=6), 2 yıl (n=6) ve 5 yıl (n=3) deneyimleri vardır. Çalışma kapsamında acil durum uzaktan öğretim sürecinin genel değerlendirmesi yapılmak istendiğinden çalışma grubu seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, farklı durumlar arasında mevcut ortak olguların belirlenmesi ve problemlerin çeşitli boyutlarının ortaya konulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda çalışmaya acil durum uzaktan öğretim sürecinde farklı fakülte ve meslek yüksekokullarında ders veren öğretim elemanları katılmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esası aranmıştır. Çalışma grubu ve çalışma grubunun pandemiden önce çevrimiçi ders verme deneyimleri aşağıdaki gibidir (Tablo 1).

Tablo 1.

#### Çalışma grubu

Unvan	N	Pandemiden Önce Çevrimiçi Ders Verme Deneyimi				
		1 Yıldan Az	1 Yıl	2 Yıl	3-5 Yıl	Yok
Prof. Dr.	3					3
Doç. Dr.	6			1		5
Dr. Öğr. Üyesi	25	1	1	1	1	21
Öğr. Gör. Dr.	6		1		1	4
Araş. Gör. Dr.	5					5
Öğr. Gör.	39	3	4	4	1	27
Toplam	84	4	6	6	3	65

Görüşme yapılan 7 öğretim elemanlarına ait bilgiler ise Tablo 2’de verilmiştir. Öğretim elemanlarından üçünün Covid 19 pandemiden önce uzaktan eğitim deneyimi bulunmazken; en çok 5 yıllık deneyime sahip bir öğretim elemanı vardır. Diğer öğretim elemanlarından birinin 2 yıllık kalan ikisinin birer yıllık pandemiden önce çevrimiçi ders verme deneyimi bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğretim elemanları belirlenirken ders verme durumu, çevrimiçi ders verme deneyimi olup olmama durumu dikkate alınmıştır.

Tablo 2.

#### Görüşme yapılan öğretim üyelerine ait demografik bilgiler

KOD	Çalıştığı Birim	Ders Deneyimi	Covid 19 Pandemisinden Önce Çevrimiçi Ders Deneyimi
ÖE1	Teknik Bilimler Yüksekokulu (Bilgisayar Teknolojileri)	11	Yok
ÖE2	MYO (İş Sağlığı ve Güvenliği)	1	1
ÖE3	Rektörlük (Yabancı Diller)	11	2
ÖE4	Rektörlük (Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi)	15	5
ÖE5	Sağlık Yüksekokulu (Beslenme ve Diyetetik)	8	Yok
ÖE6	Sağlık Bilimleri MYO (Görsel-işitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı)	9	Yok
ÖE7	MYO (Aşçılık)	5	1

### Veri Toplama Aracı

SWOT analizi, incelenmesi istenen kuruluş, teknik, süreç ya da durumun güçlü ve zayıf yönleri ile dış çevreden kaynaklanan fırsat ve tehditleri belirlemede kullanılan bir tekniktir (Demirdöğen, 1997). SWOT, analizi yapılarak güçlü yönler ve fırsatlardan en üst düzeyde yararlanarak, tehditlerin ve zayıf

yanların etkisini minimum düzeye indirecek plan ve stratejilerin geliştirilmesi amaçlanır (Gürlek, 2002). Çalışmada kullanılan görüşme formu bu doğrultuda hazırlanmıştır. Görüşme soruları ise öğretim elemanlarının SWOT faktörlerinde kullanılabilecek önerileri belirlemeye yöneliktir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan soruların iç geçerliliğini sağlamak için ilgili alanyazında SWOT analizi yapmak için sorulan sorular dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. İç geçerliliğin ve dış geçerliliğin sağlanmasında ayrıca uzman görüşlerine başvurulmuştur ve ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

### Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu online ortamda hazırlanmıştır. Hazırlanan form yükseköğretim kurumunda çevrimiçi ders veren bütün öğretim elemanlarına Whatsapp, Microsoft Teams akış gibi çeşitli kanallar aracılığıyla gerekli açıklamalar yapılarak iletilmiştir. Çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı katılımcılara bildirilmiştir. 5 demografik bilgi ve 5 araştırma amacına uygun soru açık uçlu olarak acil durum uzaktan öğretim sürecini değerlendirmeleri için öğretim elemanlarına yönlendirilmiştir. Verilerin toplanması için iki haftalık süre verilmiştir. Veri toplama süreci acil durum uzaktan öğretim sürecinin ilk döneminin sonunda uygulanmıştır. Bundan dolayı katılımcıların dönem boyunca yaşadıkları deneyimleri yeterince forma aktardıkları düşünülmektedir. Çalışmanın derinlemesine incelenebilmesi amacıyla da elde edilen veriler doğrultusunda 7 kişi belirlenerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler kurumda kullanılan Microsoft Teams üzerinden 4 kişi ile görüntülü olarak 3 kişi ile de yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında ilk olarak çalışmanın amacından bahsedilerek katılımcının görüşme formundaki yanıtları hatırlatılmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular katılımcıya yöneltilmiştir. Her bir katılımcı ile yaklaşık 15-20 dakika görüşme yapılmıştır. Verilerin elde edilmesi sürecine ait eylem uygulama planı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

#### *Eylem uygulama planı*

<b>Eylem</b>	<b>Zaman</b>
Görüşme formunun hazırlanması	2020 Nisan (İki hafta)
Görüşme formunun öğretim elemanları tarafından doldurulması	2020 Mayıs (İki hafta)
Görüşme formundan elde edilen verilerin analizi	2020 Temmuz (Bir ay)
Görüşme sorularının hazırlanması	2021 Aralık (Bir hafta)
Görüşmelerin yapılması	2021 Aralık (İki hafta)
Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizi	2022 Ocak (Bir hafta)

### Verilerin Analizi

Görüşme formu ile elde edilen veriler analiz edilirken ilk olarak öğretim üyelerinin görüşme formunda verdikleri yanıtlar incelenmiştir ve bütün veriler (84 görüşme formu) geçerli kabul edilmiştir. SWOT faktörlerine ilişkin görüşlerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metinde yer alan değişkenlerin tarafsız ve sistematik bir şekilde ölçüldüğü tekniktir (Wimmer & Dominick, 2000; Stone vd, 1966). Böylece güçlü ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditlere ilişkin görüşler kategorize edilerek kategorilerde yer alan görüşlerin frekansları ve yüzdeleri belirlenmiştir. İçerik analizinde verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Miles & Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik= $\frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği}+\text{görüş ayrılığı}}$ ) kullanılmıştır. Buna göre araştırmacılar arasındaki güvenilirlik  $P=\frac{425}{425+14}=96,81$  olarak bulunmuştur.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu,12.08.2021E-35523585-302.99-33239 sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları bağlamında elde edilen verilerin incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular yer almaktadır. Öğretim üyelerinin görüşme formu ve görüşmeler neticesinde ortaya koydukları görüşlerin frekans ve yüzde gösterimleri tablolar halinde yer almaktadır. Öğretim üyelerinin görüşme formunda verdikleri yanıtlar ile yapılan görüşme arasında yaklaşık üç eğitim-öğretim yarıyılı bulunduğundan yapılan görüşmede öğretim üyelerinin görüşleri hatırlatılarak görüşlerinde farklılık olup olmadığı sorulmuştur. Tüm öğretim elemanları görüşlerinin devam ettiğini belirtmiştir. Bir öğretim üyesi kendilerinin daha iyi durumda olduğunu ancak diğer yönlerden bir değişiklik olmadığını “*Aynı fikirdeyim ben hala bunlar hala engellenemiyor... hala aynı fikirdeyim. Geçtiğimiz seneye göre tabii ki uzaktan eğitimde hani biz kendimiz daha iyiyiz ama öğrenciler de değişen bir şey yok...*” (ÖE5) şeklinde belirtmiştir.

### **Covid-19 salgını sürecinde uygulanan acil durum uzaktan öğretim programının güçlü yönleri nelerdir?**

Acil durum uzaktan öğretim sürecinde yapılan uzaktan eğitim programının güçlü yönlerine ilişkin öğretim üyelerince ortaya konulan görüşlere bakıldığında en çok tekrarlanan unsurun *erişim esnekliği* (n=51) olduğu görülmüştür. *Görsel ve işitsel materyallerin kullanılabilmesi* (n=11), *teknolojinin eğitime entegrasyonu* (n=9) ve *zaman yönetimine yardımcı olması* (n=8) en çok tekrarlanan diğer ifadelerdir. Bu konuya ait öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları; “*Uzaktan eğitimin güçlü yanları, mekân ve zaman olgularından sıyrılmış, her an her yerde bir eğitim sürecini başlatmış olması...*” (ÖE24), “*Ders saatlerinde esneklik, ders için gerekli alt yapının olduğu her yerde ders yapabilmek, senkron derslere katılmayanların veya dersi tekrar etmek isteyenlerin derse sonradan girip tekrar etme imkânlarının olması*” (ÖE2), “*...öğrencilere görsel malzeme (konu hakkında harita, güncel resim, foto vs.) daha yoğun şekilde sunulabiliyor...*” (ÖE81) şeklindedir. Acil durum uzaktan öğretim sürecinin güçlü yönleri kategorisinde elde edilen görüşler Tablo 4’te ki gibidir.

Tablo 4.

#### *Acil durum uzaktan öğretim sürecinin güçlü yönlerine ilişkin görüşler*

Güçlü Yönler	f	%
Erişim esnekliği	51	47,7
Görsel ve işitsel materyallerin eklenebilmesi	11	10,3
Teknolojinin eğitime entegrasyonu	9	8,41
Zaman yönetimine yardımcı olması	8	7,48
Öğrenciyi etkili takip edebilme olanağı	7	6,54
Sınıf yönetiminin kolaylığı	6	5,61
Eğitimde fırsat eşitliği	5	4,67
Öğrenciye sağladığı ekonomik kazanç	5	4,67
Acil durumlar için ideal	4	3,74
Derse ilgili öğrenciler için daha verimli	1	0,93
Toplam	107	100

### **Uzaktan eğitimin güçlü yönlerini olumsuz durumları minimize etmede nasıl kullanabiliriz?**

Öğretim üyelerinin uzaktan eğitim güçlü yönlerini olumsuz durumları minimize edebilmek için kullanılması yönündeki görüşlerine bakıldığında öğretim elemanlarından ÖE1 derste etkileşim olmamasından dolayı motivasyonlarının düştüğünü, motivasyonlarını düşürmemek için de derslerin asenkron olarak yapılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca sınavlarda öğrenci bireysel sınav yapması konusunda dikkatli olmuyorsa, öğretim elemanlarının sınavda kamera açtırma vb. gibi sınav kurallarına yönelik taleplerinin yasal olarak olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarından üçü uzaktan eğitimde öğrenci ilgisinin düşük olmasını uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönü olarak düşünmüştür. Bunu minimize etmek için uzaktan eğitimin güçlü yönü olan zengin materyal sunabilme özelliğinin kullanılabilceğini (ÖE3), mikrofonlar kapalı olsa da canlı ders esnasında kameraların açılarak etkileşim sağlayıp öğrencinin ilgisinin aktif tutulabileceğini (ÖE2), dersin ağırlığının biraz daha artırılabilceğini

(ÖE4) belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından biri uzaktan eğitim sürecinin güçlü bir yanı olmadığını (ÖE5) belirtirken, bir diğeri (ÖE6) uzaktan eğitimin sunmuş olduğu güçlü yönlerin olumsuz durumları ortadan kaldıracak yapıda olmadığını belirtmiştir. Bunu şu şekilde ifade etmiştir; " *Aslında uzaktan eğitimin sunduğu güçlü yönler, olumsuz yönleri ortadan kaldıracak yapıda değiller. İki birbirinden bağımsız işleyen süreçler. Öğrencileri çok aktif bir şekilde görseller, videolar, sesli kayıtlarla dersi destekleyebilmenin kopya çekmelerinin önüne geçebilecek bir olanak sunmaması, bunun birbirini dışlayan veya önüne geçebilecek bir yapıda olmaması nedeniyle böyle bir şey mümkün değil bence.* (ÖE6)" şeklindedir. Son olarak (ÖE7) ise, uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönünün teknolojik imkanların olmaması olduğunu belirtmiştir. Bunu minimize edebilmek için de okulda kütüphanede var olan bilgisayar sayısının artırılacağı ya da bilgisayarlara erişimin daha kolay olabilmesi şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin sunmuş olduğu dersi tekrar dinleyebilme imkanının olmasının da bu olumsuz durumları bir nebze olsun tolere ettiğini "...benim gördüğüm kadarıyla teorik olan dersler için en olumlu yönü öğrencinin dersi tekrar etmesi. Dersin tekrar dinleyebilmesinin de ben aslında olumsuz yönleri bir nebze de olsun tolere ettiğini düşünüyorum..." şeklinde ifade etmiştir.

### **Covid-19 salgını sürecinde uygulanan acil durum uzaktan öğretim programının zayıf yönleri nelerdir?**

*Etkileşim eksikliği* (n=33) ve *teknolojik eksiklikler* (n=24) acil durum uzaktan öğretim sürecinde görülen zayıf yönler arasında en çok ifade edilen görüşlerdir. *Teknik sorunların olması ve sınavlarda güvenlik problemi* de en çok görüş alan kategoriler arasındadır. Bu konuda bazı öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir; "*Öğretim elemanı ile etkileşimin yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkili olmaması...*" (ÖE25). "*Teknik imkanlarda kısıtlılık, her öğrencinin yeterli imkana sahip olamama ihtimali, alt yapı eksikliği.*" (ÖE37). "*Öğrencilerle iletişim eksikliği, doğru ve pozitif değerlendirme yanlılığı, öğrencilerin internet erişimleri ya da bilgisayarlarının olmaması, sınavlarda kopya çekme oranının fazla olması*" (ÖE49). Öğretim üyelerinin acil durum uzaktan öğretim sürecinin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 5'te ki gibidir.

Tablo 5.

#### *Acil durum uzaktan öğretim sürecinin zayıf yönlerine ilişkin görüşler*

Zayıf Yönler	f	%
Etkileşim eksikliği	33	22,09
Teknolojik eksiklikler	24	16,7
Teknik sorunlar	15	10,4
Sınavlarda güvenlik problemi	13	9,03
Her ders için uygun olmayışı	11	7,64
Öğrencinin dersi ciddiye almaması	11	7,64
Öğretim elemanlarının tecrübe eksikliği	6	4,17
Adaptasyon sorunu	5	3,47
Derslerin verimli olmaması	5	3,47
Adil değerlendirme olmaması	4	2,78
İlgi ve motivasyon eksikliği	4	2,78
Kullanılabilir olmaması	4	2,78
Teknolojik bağımlılık yapması	2	1,39
Derslere devam sorunu olması	1	0,69
Uygulamadaki güvenlik problemleri	1	0,69
Her çeşit istismara açık olması	1	0,69
Öğrenciyi kolaycılığa sevk etmesi	1	0,69
Pedagojik eksiklikler	1	0,69
Psikolojik etmenler	1	0,69
Sosyalleşmeyi engellemesi	1	0,69
Toplam	144	100



## Uzaktan eğitim sürecinin bu zayıf yönleri güçlendirilmezse ne gibi sorunları beraberinde getirir?

Öğretim üyelerinin uzaktan eğitim sürecinin zayıf yönleri güçlendirilmezse ne gibi sorunlar olabileceği hakkındaki görüşlerine bakıldığında; eğitimin amacının yerine getirilemeyeceği (ÖE1), birinin yönlendirmesi ile hareket eden kendi sorumluluğunu alamayan bir neslin yetişeceği (ÖE2, ÖE3) şeklinde görüşlerinin olduğu görülmüştür. Bu durumu ÖE3, “*En basiti nitelikli yetişmemiş nesiller bizi bekliyor diyebiliriz. Çünkü öğrenciler biraz derslerden kopuk yetişiyorlar. Kendi sorumluluklarını almaktan uzaklar. Bu yüzden akademik olarak yeterince güçlü olmayacak. Şu anda yetişen öğrenciler ileride meslek hayatlarında da bunlarla ilgili olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceklerinden korkuyorum ben.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda ÖE4 dersin geçme aracı olarak görüleceğinden bilginin öneminin kalmayacağını, ÖE5 ve ÖE6’da başarı oranının düşeceğini dolayısıyla öğretim elemanının motivasyonunun da düşeceğini belirtmiştir. Bunu ÖE5 “*Öğrencilerin derslerden çabuk kopması olacağı için başarı oranı çok düşecek... Yani öğrencilerin başarı düzeyi düşecektir. Bizim de motivasyonumuzu düşüyor tabii ki, yani ben öğrencinin başarısız olmasını istemem sonuçta.*” şeklinde ifade etmişlerdir. ÖE7 ise teknolojik imkanlar olmamasından dolayı derse katılmak isteyip katılmayan öğrenciler olmasından dolayı öğrencinin alması gereken eğitimi alamayacağını, benzer şekilde aççılık gibi uygulamalı derslerde elde edilen verimin Youtube’da yemek videosu izleyerek elde edilen verim ile aynı olacağı şeklinde ifade etmiştir.

## Covid-19 salgını sürecinde uygulanan acil durum uzaktan öğretim programının sunduğu fırsatlar nelerdir?

Öğretim üyelerinin acil durum uzaktan öğretim sürecinin fırsatlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında en çok *uzaktan eğitimin zaman ve mekandan kısıtsız eğitim olması* (n=24) ile bu sürecin *çeşitli konularda farkındalıklar kazandırdığı* (n=22) görüşlerinin olduğu görülmektedir. *Verimlilik sağlaması* (n=10) ve *çeşitli kişisel etmenler* de (n=7) en çok ifade edilen görüşler arasındadır. “*Her koşulda eğitimin sürdürülebileceğini deneyimlemek, uzaktan eğitimi kullanmayı öğrenmiş olmak...*” (ÖE18) ve “*Uzaktan eğitimin sağlamış olduğu en önemli fırsatı imkanlar çerçevesinde her zaman ve her mekanda ders notlarına ve sınav aktivitelerine ulaşılabilir olmasıdır*” (ÖE51) ifadeleri bu konu kapsamında alınan görüşler arasındadır. Acil durum uzaktan öğretim süreci ile ilgili fırsatlara yönelik görüşler Tablo 6’da ki gibidir.

Tablo 6.

*Acil durum uzaktan öğretim sürecinin fırsatlarına ilişkin görüşler*

Fırsatlar	f	%
Zaman ve mekandan kısıtsız eğitim	24	26,08
Çeşitli konularda farkındalık kazandırması	22	23,91
Verimlilik	10	10,86
Kişisel etmenler	7	7,60
Teknoloji adaptasyonu	6	6,52
Kolaylık	5	5,43
Etkileşim sağlanabilmesi	4	4,34
Mesleki gelişim	3	3,26
Materyal geliştirme becerisi	3	3,26
Teknolojinin eğitimde kullanılması	3	3,26
Soru havuzu yapabilme	3	3,26
Maddiyat	1	1,08
Deneyim	1	1,08
Toplam	92	100

## Uzaktan eğitim sürecinin sunduğu fırsatların kurumun başarısı üzerine etkisi nedir?

Acil durum uzaktan öğretim sürecinin sunduğu fırsatların kurum başarısı üzerindeki etkisi için ÖE1’in görüşü “*Kurumun başarısı üzerine bir etkisi olacağını pek düşünmüyorum ben. Öğrencilerimiz*

*eğitimlerini almaya devam ettiler... ama bakıldığı takdirde yani eğitim öğretim açısından baktığınızda kurumun başarısını yükseltmiş midir? Evet, yani eğitim öğretim devam etmiş olabilir ama yani bu kapanma ve Pandemi tüm dünya çapında olduğundan dolayı birbirine orantılı olarak bakarsak çok fazla etkilediğini düşünmüyorum”* şeklindedir. ÖE2, ÖE3, ÖE4 ve ÖE7, kurum bazında gerek yurt içi gerek yurt dışı, kurum içi ya da halka açık kursların, faaliyetlerin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bu şekilde kurum için bir gelir kapısı olabileceği ya da kurumun adının duyurulabileceği şeklinde kurum adına başarı olabileceğini belirtmişlerdir. ÖE5 de uzaktan eğitimde kurum başarısından ziyade, öğrenci başarısına odaklandığını ifade etmiştir. ÖE6 ise, uzaktan eğitim ile verilen ders süresinde kısaltmaya gidildiğinden eğitim süreçlerine ayırdığı zamanın azalmasından dolayı akademik çalışma yapabilecekleri zamanın olduğunu, bunun da kurum açısından yayın kapasitesini artıracığını söylemiştir.

### **Covid-19 salgını sürecinde uygulanan acil durum uzaktan öğretim programının neden olduğu tehlikeler nelerdir?**

Acil durum uzaktan öğretim sürecinde farklı *usulsüzlüklerin* olduğu (n=17), *etkileşimsizlik* (n=15) ve *güvenlik problemlerinin* olması (n=15) acil durum uzaktan öğretim sürecindeki tehdit olarak öğretim elemanlarınca en çok tekrarlanan görüşlerdir. *Değerlendirmenin de güvenilir bir şekilde yapılmadığı* (n=11) diğer tehditler arasındadır. “*Online uygulamalardaki virüs tehlikeleri, öğrencinin ilgisinin daha az oluşu*” (ÖE38). “*Katılım son haftalarda düştü, devamsızlık sorunu olmaması sorun yarattı*” (ÖE57). “*Sınav ortamında kontrolün öğretilen ve gözetmenlerde olmaması, kopya çekme olaylarına izin vermesi, ödev ve açık kitap türünde sınavların yapılması durumunda bile sağlıklı bir değerlendirilmenin olmaması, öğrencilerin okullarıyla bağlarının zayıflaması, aidiyet duygusunun kaybolması*” (ÖE58) tehlikeler konusunda öğretim elemanlarının görüşleri arasındadır. Acil durum uzaktan öğretim sürecinin tehditlerine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 7’de gösterildiği gibidir.

Tablo 7.

*Acil durum uzaktan öğretim sürecinin tehditlerine ilişkin görüşler*

Tehditler	f	%
Usulsüzlük	17	17,70
Etkileşimsizlik	15	15,62
Güvenlik problemleri	15	15,62
Değerlendirme güvenilirliğinin olmaması	11	11,45
Alt yapı ve teknolojik eksiklikler	7	7,29
Adaptasyon eksikliği	7	7,29
Motivasyon eksikliği	6	6,25
Eğitimde eşitsizlik	5	5,20
Verimsizlik	5	5,20
İş yükü	3	3,12
Teknolojik bağımlılık	2	2,08
Bilgi eksikliği	1	1,04
Hareketsizlik	1	1,04
Kişisel yaşama müdahale	1	1,04
Toplam	96	100

### **Uzaktan eğitim sürecindeki tehditler göz ardı edilirse ne gibi durumlarla karşılaşılabilir?**

ÖE2 ve ÖE3 uzaktan eğitim sürecindeki tehditlerin göz ardı edilmesi durumunda akademik olarak niteliksiz, kendi fikirlerini ortaya çıkarmayı bilmeyen, sorumluluk almayı öğrenmemiş nesillerin yetişeceğini belirtmişlerdir. Bu durumu ÖE2 “*Valla herhalde yıkılan binalar, çünkü mühendislik öğrencileri de bu şekilde uzaktan alıyor. Yani dediğim gibi kendi başına bir şeyler yapabilen, üretebilen, kendi fikirlerini ortaya çıkarabilen bir nesli kaybederiz herhalde. Sürekli birilerinin yönlendirmesiyle bir şeyler yapan ... Öğrencilerdeki bu kendi fikirlerini ortaya çıkarmada bir engel olur diye*

*düşünüyorum ve yani ezberci eğitimin getirmiş olduğu şeyler yine kendini ifade etme, kendi başına bir şeyler yapabilme, yeni fikirler geliştirme konusunda bunları kapatmış olacaktır uzaktan eğitim.”* diyerek ifade etmiştir. ÖE1 ve ÖE4 ise bu tehditler göz ardı edildiğinde başarılı olunabileceğini düşünmediklerini ifade etmişlerdir. ÖE5 ve ÖE6 uzaktan eğitimde tehditlerin olmadığı düşünüldüğünde uzaktan eğitimin aslında daha etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konu için ÖE6'nın görüşü *“Tehditleri görmezden gelirsek veya bu tehditler hiç ortaya çıkmamış olsaydı, uzaktan eğitim zaman zaman yüz yüze eğitimden bile daha etkili bir ortam sunabiliyor esasen. Sınav yani öğrenci ölçmeye dayalı bir sürecin ortaya çıkmadığı durumlarda uzaktan eğitim materyalleri kullanma açısından çok daha fazla olanak sunduğu için aslında uzaktan eğitim öğretim sürecinin daha etkin olmasını sağlıyor. Eğer o tür zaafiyetleri göz ardı edersek, yüz yüze eğitimden daha etkili olduğunu düşünüyorum...”* şeklindedir. Bu konuda ÖE7'de eğitim açısından olumsuz olacağını, derse katılımın azalacağını *“Öğrencinin eğitimi açısından olumsuz bir yön olur. Diğer türlü baktığımız da derse devam etmeyen öğrenci ile derse devam eden öğrenciler uzaktan eğitimde aynı nota çalışacaklar. Sonradan dinleyecek ve bu sefer derse devam eden öğrenci vaktini ayırıyor. Şuan belki dışarı çıkacak arkadaşlarıyla gezecek ama gezmiyor dersi dinliyor. Ama diğer öğrenci belki dışarıda arkadaşlarıyla geziyor. O an bunu bilmiyoruz. Bu sefer dersi dinleyen, derse sürekli katılan, sorulan sorulara yanıt veren öğrenci ile diğer öğrenciler burada aynı not alacak. Çünkü dersler kayıttan tekrar edilebiliyor. Aynı şeylere çalışacak. Bu defa ne oluyor? Derse sürekli katılan öğrenci açısından aslında olumsuz bir durum. O da diyecek ki bu seferde madem derse katılmayan geçiyor bende katılmayım bende katılmadan geçebilirim diyebilir. İleriki süreçte öğrencilerin derse katılımında daha ciddi sıkıntılar olacağını düşünüyorum. Daha az öğrenci derse katılabilir. Bu sebeple hani kartopu gibi o izler o onu izler ve sonrasında bir bakarsınız 5 kişi ile 55 kişilik sınıfta ders işlemek zorunda kalırsınız gibi durumlar olabilir. Yani benim düşüncem.”* şeklinde ifade etmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinde acil durum uzaktan öğretim sürecinde ders veren öğretim üyelerinin bu sürece yönelik güçlü ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditlere yönelik görüşlerinin belirlenerek, SWOT faktörlerinin nasıl değerlendirilebileceği ya da bu konuda alınması gereken önlemlerin açıklanması amaçlanmıştır. Elde edilen veriler ilgili literatür çerçevesinde aşağıda tartışılarak çalışma sonunda birtakım önerilere yer verilmiştir.

Öğretim üyelerinin acil durum uzaktan öğretim sürecinin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri öğretim ortamını zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrencilerin erişebileceği bir noktaya getirdiği için erişim esnekliği sağladığı yönündedir. Ayrıca uzaktan eğitim derslerinde görsel işitsel materyallerin yüz yüze eğitime göre daha kolay kullanılabilmesi ile öğrencilere farklı formatlarda materyaller sunabilmelerinden dolayı görsel ve işitsel materyallerin kullanılıyor olmasını da güçlü yön olarak belirtmişlerdir. Bu durum uzaktan eğitimin tanımında geçen zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde eğitim yapılabilmesi (Kaya, 2002; Keegan, 1996) yani uzaktan eğitimin sahip olduğu özellikler ile açıklanabilir. Benzer şekilde uzaktan eğitimde ders içeriklerinin öğrenenlerin bireysel çalışma yapabilmelerini sağlamak için etkili tasarlanması gerektiğinden tasarımcılar tarafından çoklu ortam araçları kullanılarak hazırlanabileceği de literatürde yer almaktadır (Çıvrıl, Aruğaslan & Yakut, 2013). Demir ve Özdaş (2020)'in yaptıkları çalışmada da Covid 19 acil durum uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çeşitli araç gereçleri kullandığı görülmüştür. Güçlü yön olarak bahsedilen zaman ve mekândan bağımsız eğitim özelliğinden yararlanarak öğretim üyelerinin dersleri asenkron olarak vermesi ile ders esnasındaki etkileşimsizliğin olmayacağından dolayı öğretim elemanlarının motivasyonlarında düşme olmayacağı ve öğrenci ilgisinin düşük oluşunun da uzaktan eğitimin sunmuş olduğu zengin materyal özelliğinin kullanılabilmesi ile olumsuz yönlerin güçlü yönler ile minimize edilebileceği öğretim elemanları tarafından ifade edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime bağlanmak için bilgisayarının ya da internetinin olmaması ya da aynı ailede birden fazla kardeşin aynı anda uzaktan eğitim dersi alması durumunda problem olabileceği için teknolojik eksiklikler zayıf yön olarak vurgulanmıştır. Derse katılımın az olması ve öğretim elemanı ile yüz yüze olan etkileşimin uzaktan eğitim sürecinde olmaması, jest ve mimiklerin yeterince kullanılamaması gibi nedenlerden dolayı etkileşim eksikliği de belirtilen görüşlerdendir. Ders esnasında internet bağlantısının zayıf olmasından dolayı yaşanan dersten kopmalardan dolayı teknik sorunlar;

sınavlarda öğrencilerin bireysel olarak sınav yapmadıklarından, telefonda ya da bilgisayarda farklı pencereden sorunun cevabını araması, sorunun cevabının bir öğrenci tarafından herkese paylaşılması gibi durumlardan dolayı da sınavlarda güvenlik problemi zayıf yön olarak ifade edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde de uzaktan eğitim ve etkileşim eksikliği ile ilgili çeşitli çalışmaların (Arslan, & korkmaz, 2019; Bouhnik & Marcus, 2006; Lee & Rha, 2009) yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde uzaktan eğitimde teknolojik eksikliklerin olması (Ridei vd, 2021; Dönmez, 2021), teknik sorunların yaşanabilmesi (Jacqueline & Smita, 2001; Ali, 2021) ve sınavlarda güvenlik probleminin olması (King, Guyette ve Piotrowski, 2009; Hillier, 2014; Lanier, 2006; Bozkurt & Uçar, 2018) ile ilgili çalışmalar da mevcuttur. Krisnawati, Mei & Puspitaningtyas, (2019)'da yaptıkları çalışmada eğitimcide olan eksikliği de zayıf yön olarak belirtmişlerdir. Ramos-Morcillo ve diğerleri (2020)'de yaptıkları çalışmada öğrencilerin eşit haklara sahip olmamasını uzaktan eğitimin dezavantajı olarak belirtmişlerdir. Bu zayıf yönler güçlendirilmediği takdirde eğitimin amacına ulaşamayacağı, eğitimde başarı oranının düşeceği, derse katılmak isteyip de teknolojik imkânlardan dolayı eğitime katılmayan öğrencinin alması gereken eğitimi alamayacağı gibi problemlerin olabileceği öğretim elemanları tarafından belirtilmiştir.

Zaman ve mekân kısıtlaması olmadan bilgi alabilme ve bilgi aktarabilme imkânının olması, çalışan öğrencilerin dersi takip edebilme imkânlarının olması, her koşulda eğitimin sürdürülebilirliği gibi imkânlarının olmasından dolayı uzaktan eğitimin zaman ve mekândan kısıtsız eğitim sunması, uzaktan eğitimde bir fırsat olarak öğretim elemanları tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca gelecekte kullanılabilecek bir yöntemi keşfettikleri, yeni eğitim sistemlerini deneyerek uzaktan eğitimin geleceği ile ilgili fikir sahibi oldukları, birlikte mücadele edildiği zaman her şeyin üstesinden gelinebileceği gibi çeşitli konularda kendilerine farkındalık kazandırmasından dolayı da bu gibi durumları fırsat olarak nitelendirmişlerdir. Almaghaslah ve Alsayari (2020) uzaktan eğitimin, Covid 19 sürecinde eğitim ihtiyacını karşılama açısından önemli bir fırsat oluşturduğunu ifade etmişlerdir. De Paepe ve diğerleri (2018)'de, teknolojinin kullanımı ile gelişen beceri ve farkındalığın artmasını fırsat olarak belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin bu fırsatların kurum üzerindeki başarısına ilişkin görüşlerine bakıldığında da dünya çapında ya da halka açık eğitimler verilmesi ve etkinlikler yapılması ile kurumun adının duyulması konusunda etkili olacağından kurum adına başarı sağlanacağı şeklindedir.

Öğretim elemanları öğrencinin gerek ödev gerekse sınav konusunda çeşitli usulsüzlüklere başvurması, imkânı olmasına rağmen yapmak istemediği ödev ya da sınav olduğunda teknik sorun ya da teknolojik imkânları olmadığını mazeret olarak belirtmesi gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitimde bu tür usulsüzlükleri tehdit olarak belirtmişlerdir. Zayıf yönlerde belirtildiği üzere etkileşimsizlik ve güvenlik problemlerini de tehdit olarak belirtmişlerdir. Gewin (2020) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için öğrenciler ile sık sık temas kurulması, ders içi aktif katılımın sağlanması ve etkileşimin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Attri (2012)'de yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması için öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşimin artırılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu tehditler göz ardı edildiğinde ise akademik olarak niteliksiz, kendi fikirlerini ortaya koyamayan, sorumluluk alamayan nesillerin yetişeceğini öğretim elemanları yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinde farklı alanlarda ve farklı bölümlerde acil durum uzaktan öğretim sürecinde ders vermiş olan 84 öğretim üyesinin acil durum uzaktan öğretim sürecine yönelik görüşleri alınmış ve yukarıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Üniversitelerin gelişmiş ya da gelişmekte olan üniversiteler olabileceği ve öğretim elemanlarının daha önceden uzaktan eğitim alanında tecrübelerinin olup olmaması ile üniversitenin uzaktan eğitim alt yapı gücü gibi durumlar araştırma sonuçlarında farklılık oluşturabilir. Çalışmanın yapılmış olduğu üniversite gelişmekte olan üniversite kapsamındadır. Bu nedenle yapılacak olan çalışmalarda farklı üniversitelerde uygulamalı ve teorik dersleri kapsayacak şekilde kapsamlı incelemeler yapılarak çalışma tekrarlanabilir. Diğer paydaşların (veli, öğrenci, vb.) görüşlerinin de benzer şekilde kapsamlı bir şekilde incelenmesi konunun derinleştirilmesi konusunda daha faydalı olacaktır. Bu çalışmanın bulguları arasında yer alan öğretim üyelerinin önerilerinin dikkate alınması da bu süreçte yararlı olabilir.

## KAYNAKÇA

- Ali, F. D. A. (2021). The students' perception on the implementation of online distance learning among the foundation students of Universiti Selangor. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 3(3), 177-184.
- Almaghaslah D., & Alsayari, A. (2020). The effects of the 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak on academic staff members: A case study of a Pharmacy School in Saudi Arabia. *Risk Management and Healthcare Policy*, 13, 795-802.
- Arslan, F., & Korkmaz, Ö. (2019). İlahiyat lisans tamamlama uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim kaygıları ve uzaktan eğitime dönük tutumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 12-25.
- Attri, A. K. (2012). Distance education: problems and solutions. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(4), 42-58.
- Bayrak, H. U. & Önal, N. T. (2021). Swot analysis of distance education based on preschool teacher candidates. *Culture*, 6(12), 189-234.
- Bezzubko L, Eshniyazov R, Kamalov J, Abatov J. & Khojamuratov, K. (2021). Higher education during the pandemic: The experience of Ukraine and Uzbekistan. *OAJBS* 3(3), 1008-1011.
- Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(3), 299-305.
- Bozkurt, A., & Uçar, H. (2018). E-Öğrenme ve e-sınavlar: Çevrimiçi ölçme değerlendirme süreçlerinde kimlik doğrulama yöntemlerine ilişkin öğrenen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 745-755.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* ( 2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Yakut, G. (2013). Uzaktan eğitim ders içeriklerinde bilişsel ergonomi ve kullanılabilirlik. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (0),233-246.
- De Paepe, L., Zhu, C., & DePryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demirdöğen, O. (1997). SWOT analizi ile üretim stratejilerinin geliştirilmesi. *Verimlilik Dergisi*, 11.
- Dönmez, E. (2021). Uzaktan eğitimde, eğitim kime uzak kime yakın: Kültürel sermaye penceresinden bir analiz. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 176-190.
- DPT. (2003). *Kamu kuruluşları için stratejik planlama nihai taslak*. Devlet Planlama Teşkilatı (DPT).
- Emek, M. (2021) Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil durum uzaktan öğretim programının SWOT analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 308-324.
- Ezin, Y. (2021). COVID 19 Sürecinde üniversitelerde uzaktan muhasebe eğitiminin SWOT analiz tekniği ile değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (92), 73-90.
- Genç, S. Z., Engin, G., & Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 134-158.
- Gewin, V. (2020). COVID-19 bekletilirken öğretimi çevrimiçi taşımak için beş ipucu. *Doğa*, 580, 295-296.
- Gökmenoğlu, T., & Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *İlköğretim Online*, 10(2), 667-681.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1).
- Hebeci, M. T. (2021). The bibliometric analysis of studies on distance education. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(4), 796-817.

- Hillier, M. (2014). The very idea of e-Exams: student (pre) conceptions. *In Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference*. Sydney, Australia.
- Huertas-Abril, C. A., Palacios-Hidalgo, F. J., & Gómez-Parra, M. E. (2021). Designing materials for emergency remote language teaching contexts: A qualitative study of pre-service teachers' experiences. *TESL-EJ*, 25(2), n2.
- Humphrey, A.S. (2005), *SWOT analysis for management consulting*, SRI Alumni Association Newsletter, December, pp. 7-8.
- Jacqueline, L., & Smita, G. (2001). Education at the crossroads: Online teaching and students' perspectives on distance learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 51-57.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York: Routledge.
- King, C., Guyette, R. & Piotrowski, C. (2009). Online exams and cheating: An empirical analysis of business students' views. *The Journal of Educators Online*, 6(1).
- Krisnawati, D., Mei, R. T. D., & Puspitaningtyas (2019). Development strategy of study programs in higher education to respond the fourth industrial revolution: SWOT analysis. *Russian Journal of Agricultural and SocioEconomic Sciences*, 1(85), 53-61.
- Lanier, M. (2006). Academic integrity and distance learning. *Journal of Criminal Justice Education*, 17(2), 244-261.
- Lee, H. J., & Rha, I. (2009). Influence of structure and interaction on student achievement and satisfaction in web-based distance learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 372-382.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özköse, H., Arı, S., & Çakır, Ö. (2013). Uzaktan eğitim süreci için SWOT analizi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 41.
- Paker, T. (2015). *Durum çalışması*. Anı yayıncılık.
- Ramos-Morcillo A.J, Leal-Costa, C., Moral-García J.E & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5519.
- Ridei, N., Shevchenko, I., Tytun, O., Pozharytskyi, O., & Hensitska-Antoniuk, N. (2021). Problems of students' assessment in the process of distance learning (on the example of the EU countries). *Laplace em Revista*, 7(Extra-C), 1-9.
- Sarsby, A. (2016). *SWOT analysis*. England: Leadership Library.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Stoller, J.K. (2021). A Perspective on the Educational "SWOT" of the Coronavirus Pandemic. *Chest* 159(2), 743–748. doi: 10.1016/j.chest.2020.09.087 .
- Stone P J, Dunphy D. C., Marshall, S. S. & Ogilvie, D.M. (1966). *The general inquirer: A computer approach to content analysis*, The M.I.T. Press, Massachusetts.
- Şeren, N., Tut, E. & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4507-4524.
- Uysal Bayrak, H. & Tanık Önal, N. (2021). SWOT Analysis of Distance Education Based on Preschool Teacher Candidates, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 189-234.
- Wang, J. & Wang, Z. (2020). Strengths, weaknesses, opportunities and threats (SWOT) analysis of china's prevention and control strategy for the COVID-19 epidemic. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17 (7), 2235. doi: 10.3390/ijerph17072235 .
- Wimmer, D.D. & Dominick, J.R. (2000). *Mass media research: An introduction*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET İLE ÇALIŞTIKLARI OKULUN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARI

### EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL JUSTICE AND EFFECTIVE SCHOOL

Yalçın Varol YILDIZBAŞ<sup>1</sup>, Ramazan ÖZKUL<sup>2</sup>, Ümit DOĞAN<sup>3</sup>, Seyfettin ABDURREZZAK<sup>4</sup>

**ÖZ:** Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın evreni, Van ilinin Edremit ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 21 okulda görevli 245 öğretmen ise araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplamak için Örgütsel Adalet Ölçeği ve Etkili Okul Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasında tüm alt boyutlarda farklı düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtım, işlemel ve etkileşimsel alt boyutları, etkili okulun toplam varyansının %34'ünü açıklamaktadır. Araştırma sonucunda okul etkililiğinin başka yordayıcılarının araştırılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

**ABSTRACT:** This research was carried out to determine the relationship between teachers' organizational justice and effective school perception levels. The research is in relational screening model. While the universe consists of teachers working in Edremit district of Van province, the sample consists of 245 teachers working in 21 schools selected by simple random method. Organizational Justice Scale and Effective School Scale were used to collect data. Descriptive statistics were used in the analysis of the data. As a result of the research, it has been determined that there are positive and significant relationships at different levels in all sub-dimensions between teachers' organizational justice and effective school perceptions. The distributive, transactional and interactional sub-dimensions of teachers' organizational justice perceptions explain 34% of the total variance of the effective school. As a result of the research, it was suggested that other predictors of school effectiveness could be investigated.

**Keywords:** Organizational justice, effective school

**Anahtar sözcükler:** örgütsel adalet, etkili okul, öğretmen

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Yıldızbaş, Yalçın Varol; Özkul, Ramazan; Doğan Ümit & Abdurrezzak, Seyfettin. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 636-651

#### **Cite this article as:**

Yıldızbaş, Yalçın Varol; Özkul, Ramazan; Doğan Ümit & Abdurrezzak, Seyfettin. (2023). Examining the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and effective school. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 636-651

<sup>1</sup>Dr., Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Van, Türkiye, yalcinvarol@hotmail.com, Orcid:0000-0002-9134-4276

<sup>2</sup>Dr., Sorumlu Yazar, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Malatya, Türkiye, ramazanozkul4427@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9757-6062

<sup>3</sup>Dr., Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Sakarya, Türkiye, doganumit18@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8144-9744

<sup>4</sup>Dr., Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, srezzak@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-9892-7506



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Education is seen as an important service in people's lives and provides the regulation of social life and the facilitation of life. Achieving the expected success from the schools where educational services are carried out affects the perceptions, attitudes and behaviors of those in the organization (Hoy & Miskel, 2012). Establishing a fair structure and appropriate working environment among teachers, who are important stakeholders of schools, will ensure the desired success and the emergence of effective schools in the society (Helvacı & Aydoğan, 2011). Organizational justice is the continuity of ethical and fair practices in organizations. In an organization where organizational justice is provided, the behaviors exhibited are evaluated as fair and moral (Pfeffer & Langton, 1993). The fairness of managers in organizations characterizes organizational justice (Pillai et al., 1999). Thoughts on whether administrators act fairly in allocating resources in schools cause teachers to behave differently (Irak, 2004).

The continuity of educational organizations gains more importance depending on the constantly changing and developing conditions. In order to ensure this continuity and for educational organizations to be successful, it is necessary to examine the perceptions of teachers, who are at the key point, towards organizational justice and the effectiveness of schools. For this reason, the purpose of the research is to examine the perceptions of teachers' organizational justice and effective school, and to determine the level of the relationship between teachers' organizational justice and effective school perceptions.

### Method

The aim of this study is to examine the level of teachers' perceptions of organizational justice and effective school and the level of the relationship between them. In the sample of the research, there are 245 teachers working in 21 schools selected from the population by simple random sampling method. 103 (42.04%) of the teachers constituting the study group are female and 142 (57.96%) are male. The scales used in the research; The Organizational Justice scale, which consists of 19 (nineteen) items and three dimensions, developed by Polat (2007), and the Effective School scale developed by Abdurrezzak and Ugurlu (2019). Along with the analyzes made; It was determined that the obtained values were within the limits of normality, and it was decided to apply parametric analyzes.

### Findings

According to the research findings, it is seen that the highest average score is in the procedural justice dimension. According to the findings obtained from the research, it is seen that the highest average is in the school environment and education process, and the lowest average is in the school environment and parents.

The organizational justice perceptions of single teachers are higher than those of married teachers. Teachers' perceptions of effective school, on the other hand, do not show a statistically significant difference according to gender and marital status variables.

Organizational justice perceptions of teachers with a professional seniority of 11 years and above are higher than those of teachers with a professional seniority of 0-5 years.

The average scores of teachers working at the high school level are higher than the average scores of both teachers working in secondary school and teachers working in primary school.

It has been determined that there are positive and significant relationships at different levels in all sub-dimensions of both scales.

A positive and moderate relationship ( $r=.56$ ) was determined between the distributive justice sub-dimension and the effective school, according to the bilateral and partial correlation values between the predictive variables, distributive, procedural and interactional justice, and the predicted variable-effect school. A positive and moderate relationship ( $r=.59$ ) was determined between the procedural justice sub-dimension and the effective school. A positive and moderate relationship ( $r=.49$ ) was determined between the interactional justice sub-dimension and the effective school. The distributive, transactional

and interactional sub-dimensions of teachers' organizational justice perceptions explain 34% of the total variance of the effective school.

## Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was seen that the perception level of the teachers about organizational justice in their schools was moderate. In this sense, it is possible to say that teachers generally think that the behavior and practices of school principals are fair in the schools where they work. This finding obtained from the research coincides with the research findings made by Yıldız (2013).

Another effect in the research to increase school effectiveness is the interactional justice practices of school administrators. Teachers' interactions with school administrators, decision-making processes, and perceptions of justice regarding the consequences of these decisions can greatly contribute to understanding effective schools (Burns & DiPaola, 2013). Because the principal is the most important person in developing a sense of organizational justice in a school. The school principal is much more important in creating a fair school in terms of professional interactions; however, teachers' trust in their colleagues is not an unimportant factor. Ultimately, it is within the authority of the school principal to create a climate of justice by being committed to the principles of justice by word and deed (Hoy & Tarter, 2004). Because there is a positive and significant relationship between organizational justice and school climate (Dipaola & Guy, 2009). In this sense, the school principal's fair attitude in communication and interaction with teachers can contribute to the effectiveness of the school. In this regard, it is important that they are transparent and explanatory towards teachers in their practices at school. As a result, in order to better understand the role and importance of school administrators' behaviors and practices regarding ensuring justice among teachers in the school, qualitative studies that allow in-depth research specific to individual schools can be designed, other predictors of school effectiveness can be researched, or the subject can be examined with other samples.

## GİRİŞ

Eğitim, insanların yaşamında önemli bir hizmet olarak görülerek, sosyal hayatın düzenlenmesini ve hayatın kolaylaşmasını sağlamaktadır. Eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü okullardan beklenen başarının elde edilmesi, örgütte bulunanların yapılan uygulamalara ilişkin algıları, tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Okulların önemli paydaşı olan öğretmenler arasında adil bir yapının ve uygun çalışma ortamının oluşturulması, istenen başarının elde edilmesini ve toplumda istenen etkili okulların ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Okullarda yöneticilerin kaynakları dağıtma konusunda adil davranıp davranmadıkları konusundaki düşünceler öğretmenlerin farklı davranışlarda bulunmalarına neden olur (Irak, 2004). Örgütlerde bulunan yöneticilerin adil olup olmamaları durumu, örgütsel adaleti nitelemektedir (Pillai vd., 1999). Örgütsel adalet, örgütlerde ahlaki ve adil uygulamaların süreklilik arz etmesidir. Örgütsel adaletin sağlandığı bir örgütte, sergilenen davranışlar adil ve ahlaki olarak değerlendirilir (Pfeffer ve Langton, 1993).

Örgütlerde çalışanlar arasında adaleti sağlamanın farklı yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemler daha çok dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel olarak adaletin sağlanmasına yönelik olmaktadır (Greenberg, 1990). Dağıtımsal adalet, örgütlerde çalışanların sahip olduklarının adil dağıtılmasına, diğer çalışanlara göre çalışmalarının objektif olarak değerlendirilmesine ilişkin algılarıdır (Moorman, 1991). Dağıtımsal adalet, eşitlik kuramı içerisinde insanların benzer özelliklerinde olanlara aynı şekilde, farklı özelliklerde olanlara da aralarındaki fark oranında davranılmasını sağlar (Foley vd., 2002). İşlemsel adalet, örgütte verilen bir karar sonucunda yapı tüm uygulamaların adil olması, çalışanların örgütsel faaliyetlerin doğru olduğuna ilişkin algılamaları ile ilgilidir (Scandura, 1999). Diğer bir boyut olan etkileşimsel adalet ise, örgütsel faaliyetlerin uygulanması sırasında çalışanların kendileriyle kurulan iletişimin samimi ve saygılı olmasına ilişkin beklentileridir (Bies ve Shapiro, 1987). Okullarda örgütsel adaletin sağlanması ile çalışanların örgüte olan bakış açıları değişecek ve nitelikli bir eğitim verilmesi mümkün olabilecektir (Bal Akkoç ve Düşükcan, 2021). Nitelikli eğitim hizmetinin verilmesine ilişkin beklentiler etkililik kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Erdem, 2005).

Eğitim yönetiminde sıklıkla kullanılan bir kavram olan etkililik, ilk olarak Barnard tarafından 1938 yılında kullanılmıştır. Bu kavram, örgütlerin belirlenen ortak amaçlarına ulaşmalarının derecesi

olarak ifade edilmektedir (Balcı, 1988). Örgütlerin etkili olması, elde edilen sonuç ve çıktılarının düzeyi ile ortaya çıkmaktadır (Şişman, 2002). Eğitim örgütlerinin etkili olmaları, okulun sorunlarını çözmeye becerilerini geliştirmek iken, bu becerilerde çoğunlukla iyi okul ve okul geliştirme kavramları yerine etkili okul kavramı kullanılmaktadır (Balcı, 2001). Okulların etkililiğini belirlemek oldukça zor bir durumdur, çünkü okulların karmaşık ve çok boyutlu yapıları vardır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu çok boyutlu yapı içerisinde, okul müdürü, okul müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okulun sosyoekonomik çevresi, okulun fiziksel yapısı, eğitim ve öğretim süreci, kullanılan eğitim teknolojileri, eğitim ve öğretim programları, okul kültürü ve okulun iklimi gibi değişkenler önemli rol oynamaktadır (Şişman, 2020).

Okulların etkililiğini belirlemek amacıyla, eğitim ve öğretime ilişkin amaçlar açıkça ortaya konulmalı, tüm boyutlarda düzenli bir değerlendirme yapılmalı, öğrencilerin her zaman iyi öğreneceği beklentisinde olunmalı, öğrenen okul iklimine sahip olunmalıdır (Edmonds, 1979). Cheng ve Wong (1996), okulun çevresinden destek almasını, öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmasını, okulun niteliklerinin artmasını ve her zaman başarılı olunmasına ilişkin beklenti içinde olunmasını etkili okulların özellikleri olarak ifade etmektedirler. Zigarelli (1996) ise etkili okulları, öğretmen niteliğinin arttığı, öğretmenlerin kararlara katıldığı ve mutlu olduğu, öğrencilerin sürekli öğrendiği, yöneticilerin liderlik özelliklerini sergilediği ve olumlu ilişkiler kurduğu, okul kültürünün yerleştiği ve aile katılımının yüksek olduğu örgütler olarak nitelendirmektedir.

Okulların etkili olmasında önemli görülen değişkenler, etkin yönetim, disiplinin sağlanması, uygun denetimlerin yapılması, okul-aile işbirliğinin sağlanması, öğretmenler arasındaki işbirliği, ders sürelerinin verimli geçirilmesi, olumlu okul iklimi, öğrencilerin öğrenmelerinin takip edilmesidir (Becker, 1992), ancak yapılan etkili okul araştırmalarında daha çok, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, okul ortamı ve eğitim süreci ile okul-aile ilişkilerine odaklanılmaktadır (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Oral, 2005; Purkey ve Smith, 1983; Teddlie ve Stringfield, 2007). Bu değişkenlerden okul yöneticileri, okulu mükemmel hale getiren en önemli kişidir (Anderson, 1991), çünkü okul yöneticileri okuldaki mevcut olan kaynaklar ölçüsünde okulun belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlayarak etkili ve verimli öğretimi gerçekleştirirler (Aydın, 2010). Öğrenme kültürü oluşturma ve eğitim öğretim ortamını iyileştirme yönünde gösterdikleri çaba ile okul yöneticileri, okulların etkili olmasını sağlayacaklardır (Fullan, 2002).

Etkili okullardaki bir diğer değişken olan ve okullardaki nitelikli insan gücünün yetişmesini sağlayan öğretmenlerin de nitelikli olmaları esastır (Şahin, 2011). Nitelikli öğretmenler, mesleki gereklerin tümünü yerine getiren, kendini geliştirme çabasında olan, öncelikle öğrenci öğrenmesini sağlayan ve bu yönde uğraş içerisinde olan bireylerdir (Can, 2004). Öğretmenler, öğretim faaliyetlerini planlayarak ve kendine güvenerek okulların etkili olmasını sağlarlar (Hoy ve Miskel, 2012). Etkili öğretmenler, eğitim-öğretim ortamını işbirliği ve etkileşime dayalı olarak kurarlarken, öğrencilerle de sürekli iletişim halinde olmalıdırlar (Gündoğdu ve Silman, 2010).

Öğrenciler, önceden planlanan bir program ve yerde, öğrenme yaşantısına uygun şekilde eğitim gören bireylerdir (Başaran ve Çınkır, 2011: 357). Etkili okullar, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden gelişmelerinin sağlandığı, araç ve gereçlerin yanı sıra eğitim-öğretim ortamının düzenlendiği okullardır (Özdemir, 2000: 36). Öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin yanı sıra davranışların istendik yönde değişmesi okulların etkililiğinin büyük bir ölçütüdür (Purkey ve Smith, 1983). Etkili okullarda dikkate alınan tüm değişkenler öğrencilerin her konuda başarılı olmalarını temele almaktadır (Zigarelli, 1996).

Okulların etkililiğinde önemli bir yer tutan okul ortamı ve eğitim sürecinde de, öğrenme ortamının öğrenciye göre düzenlenmesi, olumlu bir iklime ve yerleşmiş bir okul kültürüne sahip okulların etkili oldukları görülmektedir (Balcı, 2001). Öğretmen ve öğrencilerin bir arada faaliyetlerde bulunmaları, küme halinde fikir ya da ürün üretilmesi, yazma ve konuşma becerilerinin kazanılması, öğrenmelerin günlük yaşamla bütünleşmesi, öğrencilerin her konuda öğrenmeye yönlendirilmesi ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin süreklilik arz etmesi eğitim sürecinin etkili olduğunun göstergeleridir (Ada ve Baysal, 2012).

Etkili okullarda, çoğunlukla incelenen değişkenlerden sonuncusu da okul-aile iletişimidir. Bu iletişimin istenilen seviyede olması, velilerin okula etkisi öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Okul-aile iletişiminin olumlu olması, ailelerin okulun temel hedeflerini benimsemelerini, karşılık güven içerisinde öğrenci gelişimin istenilen seviyede olmasını ve okulun topluma ışık tutmasını sağlayacaktır (Koçak, 1991).

Yapılan alan yazın taramasında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının düzeyini ve bu algının farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmaların (Bal Akkoç ve Düşükcan, 2021; Burns ve DiPaola, 2013; Çelik, 2011; Çırak, 2013; Güllü ve Şahin, 2017; Korkut, 2019; Moorman, 1991; Polat, 2007; Uğurlu, 2009; Yıldız, 2013; Yılmaz ve Taşdan, 2009) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin etkili okul algılarının düzeyini belirleyen araştırmaların (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Ada ve Ayık, 2009; Balcı, 1988; Becker, 1992; Cheng ve Wong, 1996; Duranay, 2005; Edmonds, 1979; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Oral, 2005; Purkey ve Smith, 1983; Şişman, 2020; Zigarelli, 1996) olduğu da görülmektedir. Sürekli değişen ve gelişen şartlara bağlı olarak eğitim örgütlerinin devamlılığı daha fazla önem kazanmaktadır. Bu devamlılığın sağlanması ve eğitim örgütlerinin başarılı olması amacıyla, kilit noktada bulunan öğretmenlerin örgütsel adaletin sağlanması ve okulların etkililiğine yönelik algılarının incelenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeylerini birlikte inceleyen bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu açıdan, araştırmannın özgün olduğu ifade edilebilir.

Yapılan bu araştırmannın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeylerinin incelenmesi, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaç, aşağıda belirtilen sorular bağlamında ele alınmaktadır:

1. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarındaki adaletlerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarında ne düzeyde adaletli olduklarına ilişkin algıları onların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü) farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları onların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü) farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Okul yöneticilerinin okulda adaleti sağlamaya yönelik sergiledikleri davranışlar ve uygulamalar öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmannın amacı öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkinin düzeyini incelemektedir. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmış olup ilişki tarama modelleri iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte değişimi ve/veya değişimin derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2010). Bu araştırma ile öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulların etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişki tarama araştırmaları ayrıca iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin neden sonuçlarıyla ilgili ipuçları elde etmek amacıyla tasarlanır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu kapsamda yapılan bu araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki adalet algıları ile okul etkililiği algıları arasındaki neden sonuç ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Van ili merkez Edremit ilçesindeki devlet okullarında görev yapan toplam 2183 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 21 okulda görev yapan 245 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 103'ü (%42,04) kadın, 142'si (%57,96) erkektir. Katılımcı öğretmenlerin 133'ü (%54,28) bekâr, 112'si (%45,72) ise evlidir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 60'ı (%24,49) 0-5 yıl, 69'u (%28,16) 6-10 yıl, 116'sı (%47,35) 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 90'ı (%36,74) ilkokul, 85'i (%34,69) ortaokul, 70'i (%28,57) ise lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.  
*Katılımcıların demokrafik özellikleri*

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	103	42.04
	Erkek	142	57.96
Medeni Durum	Bekar	133	54.28
	Evli	112	45.72
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	60	24.49
	6-10 Yıl	69	28.16
	11 Yıl ve Üstü	116	47.35
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	90	36.74
	Ortaokul	85	34.69
	Lise	70	28.57
<b>Toplam</b>		<b>245</b>	<b>100</b>

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanma sürecinde iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden birincisi Polat (2007) tarafından geliştirilmiş olan, 19 (on dokuz) maddeden ve üç boyuttan oluşan *Örgütsel Adalet* ölçeğidir. Ölçeğin boyutlarından “dağıtımsal adalet” boyutu altı maddeden, “işlemsel adalet” boyutu dokuz maddeden, “etkileşimsel adalet” boyutu ise, dört maddeden oluşmaktadır. Beşli likert olarak geliştirilen ölçekten alınan yüksek puan örgütsel adalet algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada kapsamında ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen *Etkili Okul* ölçeğidir. Ölçek 31 (otuz bir) madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin “okul ortamı ve eğitim süreci” boyutu beş maddeden; “öğretmenler”, “öğrenciler”, “okul çevresi ve veliler” boyutları ise yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach’s Alpha katsayıları “yönetici” alt boyutun .77, “öğretmenler” alt boyutu .90, “okul ortamı ve eğitim süreci” alt boyutu .88, “öğrenciler” alt boyutu .92, ile “okul çevresi ve veliler” alt boyutu .91; ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach’s Alpha katsayıları “yönetici” alt boyutun .79, “öğretmenler” alt boyutu .90, “okul ortamı ve eğitim süreci” alt boyutu .89, “öğrenciler” alt boyutu .91, ile “okul çevresi ve veliler” alt boyutu .90; ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puan, etkili okul algısının yüksek olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada analizler yapılmadan önce veri setinin normallik varsayımı parametrelerini sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubundan 253 veri toplama aracı alınmış, ancak 8’inin eksik ve/veya hatalı olduğu değerlendirildiğinden 245 veri değerlendirmeye alınmıştır. Normallik koşulu için ölçeklere ait ifadelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucuna göre veri setinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,86/-1,35 arasında olduğu görülmüştür. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin “±2” arasında olması gerekmektedir (Cameron, 2004). Bu bağlamda araştırmanın veri setinin normallik varsayımını sağladığı anlaşılmış olup, parametrik analizlerin uygulanması kararlaştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarına ilişkin görüşlerinde, cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için bağımsız gruplar t-Testi; görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri için ise, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek” ve 4.21-5.00 “çok yüksek” aralıkları dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2011: 32). Öğretmenlerin örgütsel ve etkili okul algıları arasındaki ilişki düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla ise Pearson’s korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon

katsayısının .29 değerinin altında bir değer alması ile “düşük” bir ilişki olarak yorumlandığı, .30 ile .69 arasında bir değer alması ile “orta” bir ilişki olarak yorumlandığı, .70 ile 1.00 arasında bir değer alması ile “yüksek” bir ilişki olarak yorumlandığı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Örgütsel adaletin etkili okul üzerindeki etkisini bulmaya yönelik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Araştırma sürecinde gerekli olan etik ilkeler gözetilmiştir. Araştırmanın etik kurul izinleri İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 24.02.2022 tarih ve 16 sayılı kararı ile alınmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının düzeyleri cinsiyetleri, medeni durumları, görev yaptıkları okul kademesi ve mesleki kıdemlerine göre incelenmiştir.

### **Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Etkili Okul Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının düzeyleri boyutlar dikkate alınarak incelenmiş ve yapılan analizlerin sonucuna Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

#### *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeyleri*

Ölçek	Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss
Örgütsel Adalet	Dağıtımsal Adalet	245	2.80	0.38
	İşlemsel Adalet	245	2.92	0.41
	Etkileşimsel Adalet	245	2.40	0.36
	Toplam	245	2.89	0.40
Etkili Okul	Yönetici	245	3.75	0.58
	Öğretmenler	245	3.90	0.59
	Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	245	4.15	0.61
	Öğrenciler	245	3.72	0.58
	Okul Çevresi ve Veliler	245	3.01	0.51
	Toplam	245	3.75	0.59

Tablo 1’de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ait ortalamalar incelendiğinde, dağıtımsal adalet boyutu orta ( $\bar{X}=2.80$ ), işlemsel adalet boyutu orta ( $\bar{X}=2.92$ ) ve etkileşimsel adalet boyutu düşük ( $\bar{X}=2.40$ ) düzeydedir. Araştırma bulgularına göre, en yüksek puan ortalamasının işlemsel adalet boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına yönelik toplam puanları ise orta ( $\bar{X}=2.89$ ) düzey olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin etkili okul algılarına ait ortalamalar incelendiğinde ise, yönetici boyutu yüksek ( $\bar{X}=3.75$ ), öğretmenler boyutu yüksek ( $\bar{X}=3.90$ ), okul ortamı ve eğitim süreci boyutu yüksek ( $\bar{X}=4.15$ ), öğrenciler boyutu yüksek ( $\bar{X}=3.72$ ), okul çevresi ve veliler boyutu orta ( $\bar{X}=3.01$ ) düzeydedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, en yüksek ortalamanın okul ortamı ve eğitim sürecinde, en düşük ortalamanın ise okul çevresi ve veliler boyutunda olduğu görülmektedir. Bulgular toplam puan açısından incelendiğinde etkili okul algıları puanları yüksek ( $\bar{X}=3.75$ ) düzey olarak tespit edilmiştir.

### **Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Etkili Okul Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği testi edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; cinsiyet değişkeni için

(Levene=.023; p=.798), medeni durum değişkeni için (Levene=.030; p=.688) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra bağımsız gruplar t-testi yapılmış olup, analiz sonucuna Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre analizi (t-testi)*

Ölçek	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Örgütsel Adalet	Cinsiyet	Kadın	103	2.91	0.98	-.89	243	.45
		Erkek	142	2.98	0.94			
	Medeni Durum	Bekâr	133	2.99	1.17	2.51	243	.00*
		Evli	112	2.35	0.73			
Etkili Okul	Cinsiyet	Kadın	103	3.75	0.89	.69	243	.67
		Erkek	142	3.67	0.82			
	Medeni Durum	Bekâr	133	3.85	0.96	-.95	243	.55
		Evli	112	3.97	1.05			

\* p< .05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermezken (p>.05), medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (t=2.51; p<.05). Buna göre bekâr öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ( $\bar{X}$ =2.99), evli öğretmenlere ( $\bar{X}$ =2,35) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okul algıları ise, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; okul türü değişkeni için (Levene=.046; p=.685), mesleki kıdem değişkeni için (Levene=.031; p=.709) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra ANOVA testi yapılmış olup, analiz sonuçlarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre analizi (ANOVA)*

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark	
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul (1)	90	2.80	0.71	G.Arası	2.45	3	1.42	1.97	.34	-
	Ortaokul (2)	85	2.70	0.69	Grup içi	263.62	242	0.88			
	Lise (3)	70	2.63	0.61	Toplam	266.90					
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	60	2.71	0.85	G.Arası	5.23	3	2.12	3.48	.00*	1-3
	6-10 yıl (2)	69	2.81	0.94	Grup içi	281.36	242	0.78			
	11 yıl ve + (3)	116	2.95	1.07	Toplam	286.05					

\* p< .05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken (F=1.97; p=.34>.05), mesleki kıdem (F=3.48; p=.00<.05) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ( $\bar{X}$ = 2.95), 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}$ = 2.71) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin etkili okul algılarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; görev yapılan okul türü değişkeni için (Levene=.040; p=.660), mesleki kıdem değişkeni için (Levene=.037; p=.703) olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra ANOVA testi yapılmış olup, analiz sonuçlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5.

*Öğretmenlerin etkili okul algılarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre analizi (ANOVA)*

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul (1)	90	3.49	0.69	G.Arası	0.47	3	0.38		
	Ortaokul (2)	85	3.45	0.68	Grup içi	240.43	242	0.44	1.10	.00*
	Lise (3)	70	3.81	0.97	Toplam	241.80				3-1 3-2
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	60	3.46	0.75	G.Arası	.73	3	0.41		
	6-10 yıl (2)	69	3.60	0.79	Grup içi	539.67	242	0.46	0.90	.36
	11 yıl ve + (3)	116	3.70	0.81	Toplam	541.10				-

\* p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul algılarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği (F=0.90; p=.36>.05), görev yapılan okul türü değişkenine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği (F=1.10; p=.00<.05) belirlenmiştir. Buna göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}$ =3.81), hem ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.45), hem de ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.49) ortalama puanlarından yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson’ s korelasyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

*Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasındaki ilişkinin analizi*

Ölçek Boyutları	2	3	4	5	6	7	8
1.Dağıtım Adalet	.72*	.73*	.62*	.66*	.56*	.70*	.55*
2.İşlemsel Adalet	1	.70*	.58*	.56*	.50*	.63*	.48*
3.Etkileşimsel Adalet		1	.55*	.65*	.62*	.68*	.45*
4.Yönetici			1	.56*	.50*	.65*	.68*
5.Öğretmenler				1	.71*	.75*	.58*
6.Okul Ortamı ve Eğitim Süreci					1	.65*	.49*
7.Öğrenciler						1	.60*
8.Okul Çevresi ve Veliler							1

\* p< .05

Tablo 6 incelendiğinde, iki ölçeğin de tüm alt boyutlarında farklı düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ifade edilebilir. Bulgularda dağıtım adalet ile etkili okul ölçeğinin öğrenciler alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Dağıtım adalet örgütsel adaletin diğer boyutları ile etkili okul ölçeğinin diğer boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulguya göre dağıtım adalet okulun etkililiğinde önemli bir paydaş olan öğrencilerle yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkisine yönelik şöyle bir yorum yapılabilir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, çalıştıkları okuldaki okul yöneticilerinin okul içindeki davranışlarında ve uygulamalarında öğretmenlere karşı adil olduklarında okulun etkililiğinin öğrenciler boyutunda sağlanabileceği ve onların iyiliği yönünden olumlu olabileceği yönündeki bir algıya sahip olabilirler.

Etkili okul ölçeğinin alt boyutları arasında ise öğretmenler ile okul ortamı ve eğitim süreci arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu, öğretmenler ile öğrenciler arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu, diğer tüm boyutlar arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır.



Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının etkili okula ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi araştırmanın diğer bir alt problemidir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarının etkili okul değişkenine yönelik algılarının ne kadarını açıkladığının belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Örgütsel adalet alt boyutlarının, etkili okulu açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7.

*Örgütsel Adalet Alt Boyutlarının Etkili Okulu Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi*

Yordanan Değişken	Etkili Okul Algıları							
	Yordayıcı Değişken	B	ShB	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.703	.147		4.70	.000			
Dağıtımsal Adalet	.168	.053	.178	2.54	.000	.558	.236	
İşlemsel Adalet	.397	.065	.401	4.97	.000	.593	.313	
Etkileşimsel Adalet	.098	.045	.100	1.63	.045	.490	.197	
R = .587	R <sup>2</sup> = .344							
F=105.17	p = .00							

Tablo 7' de yordayıcı değişkenler olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet ile yordanan değişken etkili okul arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde, dağıtımsal adalet alt boyutu ile etkili okul arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=.56$ ) belirlenmiştir. Ancak diğer değişkenlerin kontrol edilmesi ile iki değişken arasındaki korelasyon ( $r=.24$ ) olarak hesaplanmıştır. İşlemsel adalet alt boyutu ile etkili okul arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=.59$ ) belirlenmiştir. Ancak diğer değişkenlerin kontrol edilmesi ile iki değişken arasındaki korelasyon ( $r=.31$ ) olarak hesaplanmıştır. Etkileşimsel adalet alt boyutu ile etkili okulu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=.49$ ) belirlenmiştir. Ancak diğer değişkenlerin kontrol edilmesi ile iki değişken arasındaki korelasyon ( $r=.20$ ) olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamındaki katılımcı öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları ile etkili okul algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ( $R=.587$ ,  $R^2=.344$ ,  $p<.05$ ). Yine, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları, etkili okulun toplam varyansının %34'ünü açıkladığını söylemek mümkündür. Standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin etkili okul üzerindeki görece önem sırası; işlemsel, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet olarak ifade edilebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin davranışlarında ve okul içindeki uygulamalarında öğretmenlere karşı ne düzeyde adil davrandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okullarındaki örgütsel adalete ilişkin algı düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarında genellikle adaletli olduklarını düşündüklerini söylemek mümkündür. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bunun yanında alanyazında öğretmen algılarının yüksek/olumlu düzeyde ortaya çıktığı bazı araştırmalar da yer almaktadır (Babaoğlu ve Ertürk, 2013; Baş ve Şentürk, 2011; Buluç ve Güneş, 2014; Cömert vd., 2008; Çelik, 2011; Çırak ve Baskan, 2015; Güllü ve Şahin, 2017; Korkut, 2019; Memduhoğlu ve Yıldız, 2014; Oğuz, 2011; Polat ve Celep, 2008; Titrek, 2009; Uğurlu, 2009; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Taşdan, 2009).

Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre örgütsel adalet alt boyutlarından işlemsel adalet boyutunun, dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Atalay (2005), İren (2015), Polat ve Celep (2008) ve Tan (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da örgütsel adaletin işlemsel adalet alt boyutu algısı yüksek düzeyde bulunurken, bu

araştırmaların bazılarında ise bu araştırmadan farklı olarak dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısının işlemsel adalet algısından biraz daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani bu araştırmada öğretmenler tarafından örgütsel adalet alt boyutları arasında en yüksek düzeyde işlemsel adaletin algılandığı görülmüştür. Bu sayılan araştırmalarda ise işlemsel adalet algı düzeyi yüksek çıkmıştır fakat aralarında sıralandığında dağıtımsal ve etkileşimsel adaletin daha yüksek düzeyde algılandığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler için çalıştıkları okulun genel işleyişindeki işlerde veya öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarında adil olduklarını düşündükleri ve onları bu konuda olumlu gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin okul işleyişine ilişkin aldıkları kararlarda kendilerinden fikir aldıkları ve sonrasında bu kararları herkese açıkça ifade ettiklerini düşündükleri ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yüksek düzeyde etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Etkili okulun boyutlarına ilişkin öğretmen algı düzeyinin sırasıyla okul ortamı ve eğitim süreci, öğretmenler, yönetici, öğrenciler, okul çevresi ve aileler boyutları olduğu görülmüştür. Araştırmada en yüksek ortalamanın okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutu, en düşük ortalamanın ise okul çevresi ve veliler boyutunda olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun en etkili algıladıkları yönünün okulun çalışma ve arkadaşlık ortamı ile öğretim uygulamaları süreci olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda bu araştırma bulgularından okul etkililiğinde okulun çalışma ikliminin ve öğretim sürecinin en önemli boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilişkin alanyazında öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algı düzeyinin yüksek (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Ayık, 2007; Ada ve Ayık, 2009; Keleş, 2006; Kuşaksız, 2010; Şenel ve Buluç, 2016; Yılmaz, 2006) ve orta düzeyde (Duranay, 2005; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Oral, 2005) olduğu tespit edilen araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğini genel olarak orta düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen öğretmenlerin etkili okulun boyutları arasında en olumsuz gördükleri boyutun veliler ve okul çevresine ilişkin olduğu sonucu alanyazında yer alan bazı araştırmalarla örtüşmektedir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Akan, 2017; Gökçe ve Kahraman, 2010; Keleş, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenler çalıştıkları okulun etkililiğinin sağlanmasında en düşük katkının aileler ve okul çevresinden olduğunu düşünmektedirler. Bu durum araştırma bulguları ve alanyazında yer alan bulgularda da görülmektedir. Genel olarak ailelerin ve okulun çevre paydaşlarının okulun etkililiğindeki katkısının düşük kaldığı söylenebilir.

Araştırmanın bir başka alt probleminde öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarında ne düzeyde adaletli olduklarına ilişkin algılarının onların cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının onların cinsiyetine göre farklılık göstermediği sonucu alanyazında yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Baş ve Şentürk, 2011; Cömert vd., 2008; Çelik, 2011; Güllü ve Şahin, 2017; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Taşdan, 2009). Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin adaleti sağlamaya ilişkin davranış ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırma bulgularında görüldüğü gibi öğretmenlerin okul etkililiğinde en olumlu gördükleri boyut okul ortamı boyutudur. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okulun çalışma ve arkadaşlık ortamını önemli gördükleri yorumu yapılabilir. Adil bir çalışma ortamında erkek ve kadın öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak bazı araştırmalarda örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Çırak, 2013; Korkut, 2019; Memduhoğlu ve Yıldız, 2014; Oğuz, 2011; Polat ve Celep, 2008; Rubin, 2009). Yapılan bu araştırmalarda erkek öğretmenlerin kadınlara göre yöneticilerin daha fazla adil davrandığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel adalet algılarının farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algılarının bekâr öğretmenlerin evli olan öğretmenlerden daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumun aksine alanyazında evli öğretmenlerin örgütsel adalet algısı daha olumlu olduğu (Güllü ve Şahin, 2017; Korkut, 2019) veya öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği (Çelik, 2011) araştırmalar yer almaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarındaki adaletle ilişkin algılarının onların mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Benzer olarak alanyazındaki bazı araştırma bulguları bu bulguyu desteklemektedir (Cömert vd., 2008; Çırak,

2013; Korkut, 2019; Oğuz, 2011; Polat ve Celep, 2008; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Taşdan, 2009). Araştırma sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının farklı olduğu, öğretmenlerin mesleki kıdemi artıkça örgütsel adalet algısının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun aksine öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre adalet algılarının benzer olduğu bazı araştırmalar da mevcuttur (Baş ve Şentürk, 2011; Oğuz, 2011). Araştırma sonucunda, öğretmenlerin adalet algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Durmuş (2019) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Farklı olarak alanyazındaki bazı araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Cömert vd., 2008; Korkut, 2019; Polat ve Celep, 2008).

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun etkililiğine ilişkin algı düzeylerinde cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alanyazında bazı araştırmalarda da bu bulgu desteklenmektedir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Keleş, 2006; Oral, 2005). Bunların yanında erkek ve kadın öğretmenlerin etkili okul algılarının anlamlı farklılık gösterdiği araştırmalar da yer almaktadır (Akan, 2007; Kuşaksız, 2010; Yılmaz, 2006). Araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda ve ilkokullarda görev yapan meslektaşlarına oranla okullarını daha etkili buldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak, Duranay (2005), Memduhoğlu ve Karataş (2017) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürünün dağıtımsal adalet davranış ve uygulamalarına ilişkin algıları ile etkili okulun öğrenciler alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin okul içindeki görev ve sorumlulukların öğretmenler arasındaki paylaşımında adil davrandıklarında okulun etkililiği ve öğrencilerin gelişimleri üzerinde dolaylı yünden katkı sağladıkları yorumu yapılabilir. Buna benzer bir araştırma sonucuna göre okul çalışanları arasında yönetim ve karar alma prosedürlerini iyileştirmek, öğrencilerin akademik performansını ve refahını korumak için önemli bir faktör olabileceği vurgulanmıştır (Elovainio vd., 2011). Buna karşılık alanyazında örgütsel adalet ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olmadığını ortaya koyan bazı araştırmalar da vardır (Burns ve DiPaola, 2013).

Araştırmada okul yöneticilerinin okul içindeki adaleti sağlamaya ilişkin davranış ve uygulamalarının okulun etkililiğini sağlamada önemli bir etken olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet ve okullarının etkililiği algıları arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre örgütsel adalet ile okulun etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Araştırma bulgularına göre örgütsel adaletin etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu anlamda düşünüldüğünde öğretmenler arasında adaletin sağlanmasında önemli rolü ve sorumluluğu bulunan okul yöneticilerinin okul içindeki davranış ve uygulamalarında adil bir tutum sergilemeleri, okulun etkililiğinin artmasında önemli bir belirleyici olabilir. Bulgularda okul müdürünün okulda adaleti sağlamaya ilişkin davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki görece önem sırasının ise, işlemsel adalet, dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet olarak sıralandığı görülmüştür. Bu anlamda işlemsel adalet boyutunun okulun etkililiğinde daha yüksek katkısının olduğu söylenebilir. Bu açıdan okul yöneticilerinin okulun genel işleyişini ilgilendiren konularda öğretmenlere adil davranmalarının okulun etkililiğinin artmasında katkı sağlayabileceği söylenebilir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin okul içinde alınan kararlarda öğretmenleri arasında ayırım yapmadan herkesin görüşünü almasının ve kendi kararlarını yine tüm öğretmenlere ayırım yapmadan gerekçeleriyle açıkça tebliğ etmesinin öğretmenler tarafından olumlu algılanacağı ve böylelikle okulda olumlu bir çalışma ortamının oluşabileceği ifade edilebilir. Bu olumlu çalışma ortamı sayesinde okul etkililiğinin de artması sağlanabilir.

Bunun yanı sıra bulgularda öğretmenlerin dağıtımsal adalete ilişkin algılarının okulun etkililiğinde rolü ve önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki dağıtımsal adalet uygulamaları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi genel olarak olumlu algıladıkları görülmüştür. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerine eşit sorumluluklar vermelerinin ve okuldaki işlerin öğretmenler arasında adil dağıtılmasının okulun etkililiğine katkısı sunması beklenebilir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki işbölümü ve görev dağılımında adil olmaya özen göstermeleri önerilebilir.

Araştırmada okul etkililiğini artırmaya yönelik bir diğer etki okul yöneticilerinin etkileşimsel adalet uygulamalarıdır. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle etkileşimleri, karar verme süreçleri ve bu kararların sonuçları ile ilgili adalet algılarının etkili okulları anlamaya büyük ölçüde katkı sunabilir (Burns and DiPaola, 2013). Çünkü okul müdürü bir okulda örgütsel adalet duygusu geliştirmede en önemli kişidir. Mesleki etkileşimler açısından adil bir okul yaratmada okul müdürü çok daha önemlidir; ancak öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveni de önemsiz bir faktör değildir. En nihayetinde adalet ilkelerine söz ve eylemle bağlılık göstererek bir adalet iklimi oluşturmak okul müdürünün yetkisi dâhilindedir (Hoy ve Tarter, 2004). Çünkü örgütsel adalet ile okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur (Dipaola ve Guy, 2009). Bu anlamda okul müdürünün öğretmenlerle iletişim ve etkileşimde adil tutum sergilemeleri okulun etkililiğine katkı sunabilir. Okuldaki uygulamalarında öğretmenlere karşı şeffaf ve açıklayıcı olmaları bu bakımdan önemlidir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin okul içinde öğretmenler arasında adaleti sağlamaya ilişkin davranış ve uygulamalarının okulun etkililiğinin artırılmasındaki rolü ve öneminin daha iyi anlaşılması için bireysel okul özelinde derinlemesine araştırma yapmaya imkân tanıyan nitel araştırmalar kurgulanabilir, okul etkililiğinin başka yordayıcıları araştırılabilir veya başka örneklerle konu incelenebilir.

### KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C. T. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolüne ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 215-242.
- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Ada, Ş., & Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Akgeyik, G. (2014). *Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct and evaluate leaders for America's schools*. Eric Clearing House On Educational Management. College Of Education. University Of Oregon.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Hatipoğlu Yayıncılık.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bal Akkoç, S., & Düşükcan, M. (2021). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi: Hakkâri ili merkez ilçesi devlet okullarında çalışan öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 103-124.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. (2. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5. Baskı). Ekinoks Yayınevi.
- Becker, M. (1992). An effective schools primer. *American Association of School Administrators* (AASA), 1801 North Moore Street, Arlington, VA 22209-9988 (Stock No. 021-00315).
- Bies, J. B., & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1, 199-218.
- Buluç, B., & Güneş, M. (2014). Relationship between organizational justice and organizational commitment in primary schools. *The Anthropologist*, 18(1), 145-152.
- Burns, W. T., & DiPaola, M. F. (2013). A study of organizational justice, organizational citizenship behavior, and student achievement in high schools. *American Secondary Education*, 4-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Cameron, A. (2004). Kurtosis. Lewis-Beck, M., Bryman, A. and Liao, T.(Ed.). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 544-545.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.

- Cheng, K., & Wong, K. (1996). School effectiveness in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-39.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(13), 3-22.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (Ankara/ Yenimahalle)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çırak, S., & Baskan, G. A. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (Ankara/Yenimahalle). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1091-1106.
- Dipaola, M., & Guy, S. (2009). The impact of organizational justice on climate and trust in high schools. *Journal of School Leadership*, 19(4), 382-405.
- Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Durmuş, H. G. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Elovainio, M., Pietikäinen, M., Luopa, P., Kivimäki, M., Ferrie, J. E., Jokela, J., & Virtanen, M. (2011). Organizational justice at school and its associations with pupils' psychosocial school environment, health, and wellbeing. *Social Science & Medicine*, 73(12), 1675-1682.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Foley, S., Kidder, D. L., & Powell, G. N. (2002). The perceived glass ceiling and justice perceptions: An investigation of hispanic law associates. *Journal of Management*, 28(4), 471-496.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.
- Güllü, S., & Şahin, S. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ile örgütsel intikam (öç alma) eğilimi arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 3729-3741. doi:10.14687/jhs.v14i4.4776.
- Gündoğdu, K., & Silman, F. (2010). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim. (Ed. Z. Cafoğlu) *Eğitim bilimine giriş: Temel kavramlar el kitabı* (259-292) içinde. Ankara: Grafiker.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hoy, W., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S.Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, P. A. (2008). Sosyal adaletin teorik çerçevesi üzerine bir değerlendirme. *Prof. Dr. Nusret Ekin'e Armağan*. <https://www.tuhis.org.tr/resim/files/nekinarmagan.pdf> #page=23
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 129- 13.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Memduhoğlu, H. B., & Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili?. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 227-244.
- Memduhoğlu, H. B., & Yıldız, A. İ. (2014). Developing the organisational justice scale and examining teachers' and school administrators' views about organisational justice in primary schools. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 33-50.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (1), 45 – 65.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem A. Yayıncılık.
- Pfeffer, J., & Langton, N. (1993). The effect of wage dispersion on satisfaction, productivity and working collaboratively: Evidence from college and university faculty. *Administrative Science Quarterly*, 38, 382-407.
- Pillai, R., Schriesheim, C. B., & Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership, A two-sample study. *Journal of Management*, 25, 897-933.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Purkey, C. S., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 452-457.
- Rubin, E. V. (2009). The role of procedural justice in public personnel management: Empirical results from the Department of Defense. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 125-143.
- Scandura, T. A. (1999). Rethinking leader-member exchange: An organizational justice perspective. *Leadership Quarterly*, 10, 25-40.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Tan, Ç. (2014). Organizational justice as a predictor of organizational silence. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1190-1202.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 131-166). Springer, Dordrecht.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay İli örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13(1), 289-316.
- Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerinden beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.

## 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ SOSYAL-DUYGUSAL, DİL VE ÖZ BAKIM KAZANIMLARININ DOĞA TEMELLİ ÖĞRENME AÇISINDAN İNCELENMESİ

### AN INVESTIGATION OF THE SOCIAL-EMOTIONAL, LANGUAGE AND SELF-CARE OUTCOMES OF THE 2013 PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAM IN TERMS OF NATURE-BASED LEARNING

Vahide YİĞİT GENÇTEN<sup>1</sup>, Filiz AYDEMİR<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan sosyal-duygusal, dil ve öz bakım kazanımlarının doğa temelli öğrenme ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve ilgili beceriler yönünden içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacılar, bu becerilere ait kazanım ve göstergeleri literatür ile eşleştirmiş ve doğa temelli öğrenme ile ilişkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre dil gelişimi alanında sesleri ayırt etme, sesini uygun kullanma, dili iletişim amacıyla kullanma, sözcük dağarcığını geliştirme, dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrama ve çeşitli yollarla ifade etme ile görsel materyalleri okuma kazanımlarının doğa temelli öğrenme ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal-duygusal gelişim alanında kendini yaratıcı yollarla ifade etme, bir olay ya da duruma ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterme, bir işi ya da görevi başarmak için kendini motive edebilme, farklılıklara saygı gösterme, değişik ortamlardaki kurallara uyma, estetik değerleri koruma, kendine güvenme, toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklama ile başkalarıyla sorunlarını çözme kazanımlarını desteklediği görülmüştür. Öz bakım alanında ise dinlenmenin önemini açıklama, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanma, kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma ile sağlığıyla ilgili önlemler alma kazanımlarının yer aldığı bulunmuştur. Sonuç olarak, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda doğa temelli öğrenmeyi destekleyecek kazanımların bulunduğu ve okul öncesi dönemin etkili bir şekilde ele alınması için doğa temelli öğrenmeyi desteklemesi gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Sosyal-duygusal beceriler, dil becerileri, öz bakım becerileri, doğa-temelli öğrenme, okul öncesi eğitimi.

**ABSTRACT:** This research was designed to examine the relationship between nature-based learning and social-emotional, language, and self-care developments in the Ministry of National Education Preschool Program. Within the scope of the research, content analysis was used in terms of determining the skills highlighted in the program through analyzing documents. Researchers matched the indicators of these skills in the program with the literature and examined their relationship with nature-based learning. Based on the results, it was found that the indicators of distinguishing sounds in language development, using the voice appropriately, using the language for communication purposes, vocabulary development, comprehending the meaning of what they listen/watch and expressing them in various ways, and reading visual materials are related to nature-based learning. In the field of socio-emotional development, expressing oneself in creative ways, showing positive/negative feelings about an event or situation in appropriate ways, self-motivation to achieve a job or task, respecting differences and obeying the rules in different environments were found as indicators that related to nature-based learning. It has also been seen that the program supports the indicators of realizing the value of self, self-confidence, explaining that individuals have different roles and duties in social life and solving their problems with others. In the field of self-care, it has been found that there are indicators in explaining the importance of rest, using the necessary tools and equipment for daily life skills, protecting oneself from dangers and accidents, and taking precautions related to health. As a result, it is suggested that there are indicators to support nature-based learning in the Preschool Education Program and that it should support nature-based learning to approach the preschool period effectively.

**Keywords:** Social-emotional skills, language skills, self-care skills, nature-based learning, pre-school education.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Yiğit-Gençten, V. & Aydemir, F. (2023). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Sosyal-Duygusal, Dil ve Öz Bakım Kazanımlarının Doğa Temelli Öğrenme Açısından İncelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 652-668.

#### **Cite this article as:**

Yiğit-Gençten, V. & Aydemir, F. (2023). An Investigation of the Social-Emotional, Language and Self-Care Outcomes of the 2013 Pre-school Education Program in terms of Nature-based Learning. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 652-668.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman/Türkiye, e-mail: vgencten@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0372-2298

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman/Türkiye, e-mail: faydemir@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5996-9153



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Today, children's knowledge about nature and the natural ecosystem is come from mostly digital platforms without contacting or communicating with nature, and it is not possible for children to have direct and hands-on experiences (Larson, et al., 2019). These digital experiences alone are not enough to connect with nature and create love for nature (Weston, 2005). Traditional schools, popular culture and indoor activities can support children's skills, needs, curiosity and interests, but not as effective as the sensory experiences that nature offers (Tseng & Wang, 2020). Therefore, considering that the nature-based learning approach supports the independence, creativity and motivation of children, it should be associated with the traditional school structure and seen as learning approaches that support each other. When the literature on nature-based learning in Turkey is examined, it is seen that there are many studies. However, it is seen that there is no research examining the relationship between the acquisitions and indicators related to socio-emotional, language and self-care development areas in the Pre-School Education Program and nature-based learning. With this study, it is thought that this gap will be filled in terms of both program and nature-based education.

### Method

In this study, which is qualitative research and descriptive in nature, the document analysis method was used in this study, which aimed to examine the 2013 Preschool Education Program in terms of nature-based learning. Document analysis is a form of qualitative research that uses a systematic procedure to analyze documentary evidence and answer specific research questions (Frey, 2018). Similar to other analysis methods in qualitative research, document analysis requires repeated review, examination, and interpretation of data to obtain meaning and empirical knowledge of the structure being studied (Bowen, 2009). Document analysis can be performed as an independent study or as a component of a larger qualitative or mixed methods study, where it is often used to triangulate findings gathered from another data source (e.g., interview or focus group transcripts, observation, surveys) (O'Leary, 2014).

### Findings, Discussion and Conclusion

Within the scope of the current research, the sections related to the social-emotional, language and self-care developments related to nature-based learning are expressed in tables. Among the language development acquisitions in the MEB 2013 Pre-School Education Program, the ability to tell the direction, source, feature of the sound, its similarities and differences with other sounds, and the ability to distinguish sounds related to making sounds similar to the given sound, using the breath correctly while speaking/singing and the tone of the voice, the ability to use the voice appropriately, such as adjusting its speed and intensity, making eye contact while speaking, understanding and using gestures and mimics, starting, maintaining and ending the conversation, including words of kindness in their speech, waiting for their turn, participating in the conversation, expressing their feelings, thoughts and dreams, feeling and the ability to use language for communicative purposes such as saying the reasons for one's thoughts, vocabulary development skills such as noticing new words, asking their meanings, remembering, using them in accordance with their meanings, fulfilling verbal instructions, explaining what they have listened/watched and commenting on what they have listened/watched. It has been determined that the skills of reading visual materials such as reading and expressing in various ways, examining and explaining visual materials, asking related questions, answering related questions, creating compositions such as events and stories using these materials, and related acquisitions are related to nature-based learning.

For the social and emotional development in the preschool education program; expresses his/her feelings, thoughts and dreams in original ways, uses objects in an unusual way, creates products with original features, and "expresses him/herself in creative ways". "Explains positive/negative feelings about an event or situation in appropriate ways" acquisition belonging to the indicators that express their positive/negative feelings using verbal expressions and show their negative feelings with positive behaviors; starts a job without adult guidance, makes an effort to finish the job on time, "motivates himself to accomplish a job or task" acquisition; says that s/he has different characteristics, says that people have different characteristics, takes part in activities with children with different characteristics, "respects

differences" acquisition of indicators; shows that s/he is willing to take responsibility, fulfills the responsibility s/he has assumed, tells the possible consequences when the responsibilities are not fulfilled, "fulfills his/her responsibilities" achievement of the indicators; expresses his opinion in determining the rules in different environments, says that the rules are necessary, behaves in accordance with the rules when the rules conflict with his/her wishes, "follows the rules in different environments" acquisition of obeys the courtesy rules; s/he tells about the beautiful and disturbing situations s/he sees around him, organizes his environment in different ways, values the beauties in the environment and "preserves the aesthetic values" of the indicators; says what s/he sees and hears in works of art, expresses his/her feelings about works of art, pays attention to the protection of works of art, the acquisition of "recognizes the value of works of art"; tells about his/her own likes and dislikes, expresses him/herself in front of the group, expresses his/her different views when necessary, assumes leadership when necessary, "self-confidence" acquisition of the indicators; says that there are people with different roles and duties in society, says that the same person has different roles and duties, the acquisition of "explains that individuals have different roles and duties in social life"; solves problems with others by talking to them, asks for help from adults when s/he cannot solve his/her problems with his/her friends, acts accommodating when necessary, and the acquisition of "solves his/her problems with others" is related to nature-based learning.

For self-care skills in the preschool education program; tells about the activities that make him/her rest, participates in relaxing activities, tells the consequences that may arise when he is not rested, and "explains the importance of resting" achievement of the indicators; "necessary tools and equipment for daily living skills" acquisition of the indicator "uses tools and equipment related to environmental cleaning"; tells about dangerous situations, tells what needs to be done to protect himself from dangers and accidents, knows basic safety rules, stays away from dangerous situations, people, habits, asks for help in case of any danger or accident "protects himself from dangers and accidents" gain; it has been determined that the acquisition of "takes precautions about his/her health" belonging to the indicators that s/he tells what to do to protect his/her health, explains the consequences that may arise when he does not pay attention to his/her health, does what is necessary to protect his health, is related to nature-based learning.

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişim yönünden en hızlı olduğu yılları kapsayan bir dönemdir. Ailesinden ilk defa ayrılan çocuklar, okul öncesi eğitim ile birlikte motor, bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve öz bakım gibi birçok alandan kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Uyarıcı yönünden zengin, iletişime ve iş birliğine önem veren, oyun temelli ve çocuk merkezli bir ortamda, çocukların bütüncül gelişimleri desteklenir. Çocukların keşfetme, oyun, bağımsızlık, iş birliği gibi becerileri merkeze alan doğa temelli eğitim ile erken yaşlarda tanışması, kalıcı davranış değişikliği oluşturmak için önem arz etmektedir. Böyle bir ortamın sağlanabilmesi için okul-aile iş birliği gibi faktörlerin yanında okul öncesi programının çok yönlü olarak hazırlanmış olması gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığının 2013 yılında hazırlanmış olduğu ve halen sınıf içi ve dışı uygulamalar için rehber olarak kullanılan Okul Öncesi Programı, "okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamayı" amaçlamaktadır (MEB, 2013, s. 14). Okul Öncesi Programının temelinde kazanım ve göstergeler bulunmaktadır. Kazanımlar, yıl boyunca yapılacak olan etkinliklerle çocukların kazanması istenen hedefleri belirtmektedir. Göstergeler ise, öğretmenlere rehber niteliğinde tasarlanmış, kazanımların gözlemlenebilir halidir. Okul Öncesi çocukları için tasarlanmış olan bu kazanım ve göstergelerin doğa temelli öğrenmeyle örtüşmesi, çocukların doğadan kopukluğun getirmiş olduğu zorlukların ve olumsuzlukların üstesinden gelmelerine, doğa ile bağ kuran, doğaya saygı duyan ve doğayı koruyan bireyler olarak yetişmesine öncelik edecektir.

Doğa temelli eğitim doğal bir ortamda öğretmen, öğrenme ve uygulama olarak kabul edilmektedir (Knight, 2011). Bu yaklaşımda öğrenme içerikleri ve öğretim yöntemleri belirli konularla sınırlandırılmaz. Doğa öğrenme süreçleri için hem ortam, hem kavram hem de kaynak olarak kullanılır (Berry, 1999). Doğa temelli öğrenme yaklaşımının alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak yaygınlaşması 1950'lerde İskandinav ülkeleri, özellikle de Danimarka'da kökleri atılan orman okulu pedagojisi ile ilişkilendirilmektedir. Bu ülkede çocuklar orman okullarına kaydolduktan sonra iş birliği halinde çalışırlar; böylelikle, öğrenmenin merkezinde de yer alan çocukların özsaygı ve özgüven seviyeleri daha yüksek ve akademik başarıları daha fazla olmaktadır (O'Brien, 2009). İskandinavya'da açık havanın sağlığı geliştirdiği, zihinsel ve bedensel

sorunları önlediği kabul edilmektedir (Borge vd., 2003). Bu yaklaşım daha sonra Avrupa, Çin, Yeni Zelanda, Amerika ve Kanada'ya kadar uzanmıştır (Knight, 2016).

Kültürel olarak duyarlı bir öğrenme ortamı, çocukların okulda öğrendiklerini destekler (Chambers & Radbourne, 2015) ve çocukların öğrenmenin merkezinde, kendi öğrenme süreçlerinin aracılığı olması için onları motive eder. Doğa temelli öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, çocukların aktif öğrenme süreçlerini desteklemesinin yanında, okul bahçelerinde bulunan sınırlı oyun gereçleriyle vakit geçirmek yerine doğanın sunduğu sınırsız kaynağa erişimin ve doğayla bağlantı kurmanın sağladığı yararları dair kanıtlar sunmaktadır (Van den Bosch & Bird, 2018). Bu yararlar arasında çocukların yaratıcı ve sembolik oyunun desteklediği (Banning & Sullivan, 2011), çocukların ifade etme becerilerinin hikâye yoluyla geliştirildiği (Moreno et al., 2016), yeni düşünme biçimlerinin edinildiği (Barker et al., 2014) ve çocukların yeni ortamlara uyum sağlama becerisi kazandığı (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008) bilinmektedir. Doğa hem bireysel hem iş birliği gerektiren fırsatlar sunarak bu tür oyunlara öncülük eder ve dolayısıyla kalıcı öğrenmeyi teşvik eder (Beghetto et al., 2012). O'Brien (2009), Birleşik Krallık'taki orman okulları ile ilgili araştırmasında, doğa yoluyla edinilen deneyimlerin ve öğrenmenin çocukların motivasyonlarını artırdığını, iletişim becerilerini geliştirdiğini, dikkat sürelerini artırdığını, benlik saygısını ve kavrama becerilerini geliştirdiğini bulmuştur.

Günümüzde, çocukların doğa ve doğal ekosistem hakkında bilgileri doğayla temas etmeden, iletişim kurmadan, yalnızca teknolojik platformlar yoluyla edinilmekte ve çocukların doğrudan ve yaparak-yaşayarak deneyimler edinmesi mümkün olmamaktadır (Larson, vd., 2019). Bu dijital deneyimler ise tek başına doğa ile bağ kurmak ve doğa sevgisi oluşturmak için yeterli olmamaktadır (Weston, 2005). Geleneksel okullar, popüler kültür ve kapalı alanlardaki etkinlikler çocukların becerilerini, ihtiyaçlarını, meraklarını ve ilgilerini destekleyebilir fakat doğanın sunduğu duyuşal deneyimler kadar etkili olamaz (Tseng & Wang, 2020). Bu yüzden, doğa temelli öğrenme yaklaşımının çocukların bağımsızlığını, yaratıcılığını ve motivasyonunu desteklediği de göz önüne alınarak geleneksel okul yapısı ile bağdaştırılmalı ve birbirini destekleyen öğrenme yaklaşımları olarak görülmelidir.

Doğa temelli programlar ve etkinlikler, çocuğun aktif olarak merkezinde yer aldığı oyun temelli bir süreç çerçevesinde planlanır (Harwood, Boileau, & Julien, 2020). Çocukların farklı ilgi, ihtiyaç, beceri ve öğrenme şekillerinin olduğu dikkate alınarak tasarlanan programda, öğretmenler süreci çocukların meraklarını uyandıracak ve farkındalıklarını arttıracak şekilde düzenler (Betrand & Gestwicki, 2016). Böylelikle öğretmen, çocukların yaratıcılıklarını, iş birliği becerilerini, iletişim kurma becerilerini ve deneyimlerini destekleyerek eğitimin yer aldığı doğal ortamlarda kendi öğrenme süreçlerine ortak olmalarını hedefler. Öğrenme sürecini okul sınırlarının ötesine taşıyan ve hem yakınlarında bulunan çevreyi hem de içinde yaşadıkları dünyayı hem bir öğrenme alanı olarak hem de bir öğrenme aracı olarak kullanan öğretmenler, çocukların birçok becerisini desteklemenin yanında doğayla bağ kurmalarında, çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırarak kültürel ve sosyal farklılıklara saygı göstererek çevreyi koruma becerisi edinmelerinde yardımcı olmaktadır (Mannion & Lynch, 2016). Doğa temelli öğrenme yaklaşımları ile paralel olarak hazırlanan okul öncesi programlarının çocuğun gelişimini destekleyeceği muhakkaktır.

Wells ve Evans (2003), çocukların evlerinin yakınında yüksek miktarda bitki örtüsünün bulunmasının yaşam stresi, çocukların psikolojik sıkıntıları ve öz-değeri arasındaki ilişkiyi azalttığını bulmuşlardır. Martensson vd., (2009), yeşil ortamlarda oynayan okul öncesi çocukların öğretmenler tarafından daha az dikkat dağınıklığı sergiledikleri şeklinde derecelendirildiğini bulmuştur. Aslında, çocuklar doğa ile bağ kurar, doğaya bağlı hissederler ve doğayı kimliklerinin bir parçası olarak algıarlarsa (Nisbet vd., 2009), doğayla bütünleşmiş hissetmeleri, doğayı korumak istemeleri ve doğa ile meşgul olmaları muhtemeldir (Schultz, 2002). Birçok çalışma uzun süredir doğada ve doğa ile öğrenmenin olumlu sonuçları olduğunu tartışmaktadır: gelişmiş özgüven, liderlik yeteneği, sosyal beceriler, motivasyon, akademik başarı, zihinsel sağlık, dayanıklılık, duygusal beceriler, dil becerileri ve artan fiziksel aktivite bu sonuçlar arasında yer almaktadır (Fiskum & Jacobsen, 2013; Harun & Salamuddin, 2014; Mutz & Muller, 2016; Rickinson vd., 2004). Ayrıca, doğanın etkilerini daha geniş bir şekilde inceleyen (eğitim ortamlarında veya eğitim ortamları dışında) iki farklı sistematik inceleme, 0-18 yaş çocuklarda ve ergenlerde duygusal refah, genel zihinsel sağlık, dayanıklılık, öz saygı ve stresin azalmasında iyileşmeler sağladığını bulmuştur (Mygind vd., 2019; Tillmann vd., 2018).

Doğa deneyimlerini fiziksel aktivitelerle bütünleştirmek, insanları sağlıklı fiziksel aktiviteye motive edebilen veya bağlayabilen olumlu bir duygusal ortam sağlayarak refahı arttırabilmektedir (Flett vd., 2010). Doğa temelli eğitimde, çocuklar ve eğitimciler bireyler arası ilişkilere odaklanabileceğinden dolayı özgüven duyguları da desteklenir (Schwab & Dustin, 2014). Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme döngüsü göz önüne alınarak, eğitimciler çocuklardan ne yaptıkları, bunun ne anlama geldiği ve bunun okul dışında nasıl uygulanacağı hakkında düşüncelerini isteyebilir. Böylece, çocuklar doğa ile ilgili

aktivitelerde karar almak ve sorunları çözmek için iş birliği içerisinde çalışabilirler. Doğada yapılan bir etkinliğin sonunda çocuklara kazandıkları deneyimde nasıl bir iletişim yöntemi (beden dili veya sözlü) kullandıkları sorulabilir. Süreç üzerinde derinlemesine düşünmesine izin verilen çocuklar, benzer durumlarda nasıl hazırlıklı olacakları ve tepki vereceklerine dair bir anlayış geliştirebilirler (Schwab & Dustin, 2014).

Doğanın olumlu etkileri arasında zihinsel ve sosyal olarak aktif katılım, iş birliği becerilerinin gelişmesi, değişimle başa çıkma, öz kontrol becerileri, liderlik, düşünme becerileri, genel verimliliğin artması, öz yeterlik, stresle başa çıkma, zaman verimliliği, sağlık çatışma çözme becerileri, benlik saygısı, problem çözme, öğrenme için motivasyon, daha yüksek akademik performans, akranlarla ilişkinin gelişmesi ve olumlu okul davranışları bulunmaktadır (Adi vd., 2007; Slovak & Fitzpatrick, 2015; Weare & Nind, 2011). Doğa, sinirsel engelleyici mekanizmaların dinlenmesine ve kullanımdan sonra iyileşmesine izin vererek çocukların dikkatini ve öz düzenleme becerilerini de destekleyebilmektedir (Berman vd., 2008). Duygusal destek alanındaki boyutlar, olumlu iletişim ve beklentiler gibi ortamdaki sosyal ve duygusal işleyişi destekleyen etkileşimlere odaklanır: cevaplanabilirlik, çocuklara sorumluluklar ve hareket özgürlüğü sağlamak (Ulset vd., 2017). Bu sosyal ve duygusal nitelikler, motivasyonu ve öğrenme ortamına bağlılığı desteklediği gibi (Hamre & Pianta, 2001) çocukların öğrenmesi ve gelişimi için de gereklidir.

Çocuğun örgün eğitime adım attığı dönem olması açısından okul öncesi eğitim önemlidir. Bu dönemin önemli özelliklerinden biri de çocuğun dil becerilerine ilişkin ilk akademik eğitimle karşılaşmasıdır (MEB, 2013). Erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişimlerine bakıldığında, kelime dağarcıklarının geliştiği, anlama ve ifade etme becerilerinin kazanıldığı ve sosyal etkileşiminin dil aracılığıyla zenginleştiği görülmektedir (Dereobalı & Özcan, 2018). Dil becerilerinin kazanılması, çocukların sosyal yaşamını ve ilerideki öğrenim hayatını etkileyecektir (Gönen, vd., 2010). Okul öncesi dönemde yeterli dil gelişim seviyesine ulaşan çocuk, ilkökulda okuma ve yazma becerisinde başarı gösterecektir (Deniz Kan, 2006; Mağden & Şahin, 2002). Çocuklarda dil becerisi ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu gelişimin sosyal beceri ile ilişkili olduğu (Erten, 2012; Hofer, 2006) ve okul öncesi eğitim ile dil becerilerinin arttığı (Davlin vd., 2011; Justice vd., 2011; Taner, 2003; Temiz, 2002) ortaya konulmuştur.

Türkiye'de doğa temelli öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde; doğa eğitimi etkinliklerinin liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolünün incelenmesi (Çelebi 2002), yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim (4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin doğaya yönelik algılarına etkisinin incelenmesi (Yardımcı 2009), ekoloji temelli doğa eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşleri (Güler 2009), öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi (Keleş, Uzun & Uzun, 2010), doğa eğitimine dayalı olarak yürütülen çevre eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisinin incelenmesi (Özdemir 2010), ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisinin incelenmesi (Erdoğan, 2011), yaz bilim kampında 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin doğadaki açık alanlarda aktif katılımı ile bilimin doğasına yönelik görüşleri (Leblebicioğlu, Metin, Yardımcı & Berkyürek, 2011), üniversite öğrencilerinin doğaya ilişkin algılarının incelenmesi (Kutru & Soran, 2012), ilkökul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algılarını ve sorumluluklarına yönelik düşüncelerinin incelenmesi (Köşker, 2013), TÜBİTAK tarafından desteklenen bir doğa eğitimi programının öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin incelenmesi (Kıyıcı, Yiğit & Darçın, 2014), küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiğinin incelenmesi (Ogelman & Durkan, 2014), okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması (Yılmaz & Olgan, 2017), eğitimcilerin organik okul modeliyle ilgili görüşleri (Turan & Çalışkan, 2018), okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerin yapılan doğa eğitimleri ile sosyal becerilerinin gelişiminin incelenmesi (Çiftçi, 2019), doğa eğitimine yönelik uygulamaların fen bilgisi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının biyofili seviyelerine etkisinin incelenmesi (Sefalı, 2019) gibi araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak, Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyo-duygusal, dil ve öz bakım gelişim alanları ile ilgili kazanım ve göstergelerin doğa temelli öğrenme ile ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Çocukların ilgili becerileri ile doğa temelli öğrenmenin benzerlik ve farklılıkları üzerinde yapılan bu çalışma, Okul Öncesi Programın doğa temelli öğrenmeyi destekleyen kazanımlarının belirlenmesi, eksiklerin giderilmesi, çocukların doğa ile buluşacağı bir programın hazırlanması ve çocuklara fırsat eşitliği tanınması açısından önem göstermektedir. Bu çalışma ile hem Okul Öncesi Eğitim Programı hem de doğa temelli eğitim açısından bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

## Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyal-duygusal, dil ve öz bakım gelişim alanlarında yer alan kazanım ve göstergeler doğa temelli öğrenme açısından incelenmiştir.

## Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Programda yer alan dil gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergelerden hangileri doğa temelli öğrenmeye yöneliktir?
2. Programda yer alan sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergelerden hangileri doğa temelli öğrenmeye yöneliktir?
3. Programda yer alan öz-bakım gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergelerden hangileri doğa temelli öğrenmeye yöneliktir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, verilen toplanması ve analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

## Araştırma Deseni

Nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve betimsel nitelikte olan bu çalışmada, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını doğa temelli öğrenme açısından incelenmesinin amaçlanmış ve bu amaca yönelik olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belgesel kanıtların analizini yapmak ve belirli araştırma sorularını yanıtlamak için sistematik bir prosedür kullanan bir nitel araştırma biçimidir (Frey, 2018). Nitel araştırmalardaki diğer analiz yöntemlerine benzer şekilde, doküman analizi, incelenen yapının anlam ve ampirik bilgisini elde etmek için verilerin tekrar tekrar gözden geçirilmesini, incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009; Sak, et. al, 2021). Doküman analizi, bağımsız bir çalışma olarak veya genellikle başka bir veri kaynağından (örneğin, görüşme veya odak grup dökümleri, gözlem, anketler) toplanan bulguları üçgenlemek için kullanıldığı daha büyük bir nitel veya karma yöntem çalışmasının bir bileşeni olarak gerçekleştirilebilir (O'Leary, 2014).

## Çalışma Grubu

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal-duygusal, dil ve öz bakım gelişim alanının tamamındaki kazanımlara ait göstergeler çalışmada yer almıştır. Kazanımlara ait göstergelerin ilgili gelişim alanlarındaki dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Gelişim alanlarına göre kazanımlara ait gösterge sayıları*

Gelişim Alanları	Kazanım Sayısı	Gösterge Sayısı	İncelenen Gösterge Sayısı
Dil Gelişimi	12	72	41
Sosyal ve Duygusal Gelişim	17	53	32
Öz-bakım Becerileri	8	35	10
<b>TOPLAM</b>	<b>37</b>	<b>160</b>	<b>83</b>

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi eğitim programında dil gelişim alanında 12, sosyal-duygusal gelişim alanında 17 ve öz bakım becerilerinde ise 8 kazanım olmak üzere toplamda 37 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 21 kazanımın doğa temelli öğrenmeyi kapsadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim programında doğa temelli öğrenmeye yönelik olarak dil gelişimi alanında 7, sosyal ve duygusal gelişim alanında 10 ve öz bakım becerilerinde ise 4 kazanım yer almaktadır.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma kapsamında 2013 MEB Okul Öncesi Programında yer alan sosyal-duygusal, dil ve öz bakım gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergeler, doğa temelli öğrenme açısından incelenmiştir. İlgili konuda ulusal ve uluslararası literatür taraması ve uzman görüşleri yardımıyla betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Buna göre öncelikle programda yer alan sosyal-duygusal, dil ve öz bakım gelişim alanları temalar olarak seçilmiş ve kodlar bu temaların altında düzenlenmiştir. Daha sonra iki ayrı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde okunan ve kodlanan veriler karşılaştırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

## **BULGULAR ve TARTIŞMA**

Mevcut araştırma kapsamında doğa temelli öğrenme ile ilişkili sosyal-duygusal, dil ve öz bakım gelişimlerine yönelik kazanımlarla ilgili bölümler tablolarla ifade edilmiştir.

### **MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Doğa Temelli Öğrenme ile İlgili Olabilecek Dil Gelişime Yönelik Kazanım ve Göstergeler**

Araştırmanın ilk alt problemi “Programda yer alan dil gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergelerden hangileri doğa temelli öğrenmeye yöneliktir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında doğa temelli öğrenme ile ilgili olabilecek dil gelişime yönelik kazanım ve göstergeler

Kazanım	Göstergeleri
Kazanım 1: Sesleri ayırt eder.	*Sesin geldiği yönü söyler. *Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. *Sesin özelliğini söyler. *Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. *Verilen sese benzer sesler çıkarır.
Kazanım 2: Sesini uygun kullanır.	*Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. *Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. *Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. *Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.
Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.	*Konuşma sırasında göz teması kurar. *Jest ve mimikleri anlar. *Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. *Konuşmayı başlatır. *Konuşmayı sürdürür. *Konuşmayı sonlandırır. *Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. *Sohbete katılır. *Konuşmak için sırasını bekler. *Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.	*Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. *Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. *Yeni öğrendiği sözcükleri anlamına uygun olarak kullanır. *Zıt anlamlı sözcükleri kullanır. *Eş anlamlı sözcükleri kullanır. *Eş sesli sözcükleri kullanır.
Kazanım 7: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.	*Sözel yönergeleri yerine getirir. *Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. *Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar
Kazanım 8: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	*Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. *Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. *Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. *Dinlediklerini/izlediklerini resim yoluyla sergiler. *Dinlediklerini/izlediklerini müzik yoluyla sergiler. *Dinlediklerini/izlediklerini drama yoluyla sergiler. *Dinlediklerini/izlediklerini şiir yoluyla sergiler. *Dinlediklerini/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.
Kazanım 10: Görsel materyalleri okur.	*Görsel materyalleri inceler. *Görsel materyalleri açıklar. *Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. *Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. *Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

Tablo 2’de MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında doğa temelli öğrenme ile ilgili olabilecek kazanım ve göstergeler yer almaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında dil gelişim alanından 12 kazanım yer almaktadır. Tabloda bu kazanımlardan dil gelişim alanından 7 kazanımın 41 göstergesi doğa temelli öğrenme ile ilgili olduğu görülmektedir.

Doğada ve doğa ile öğrenen çocukların daha iyi sözlü ve yazılı anlatım becerisi geliştirdiğine dair araştırmalar mevcuttur (McKinney, 2021). Erken çocukluk döneminde doğa kullanılarak hazırlanan etkinlikler, küçük grup, büyük grup ve tüm sınıf etkinliklerini içermekte ve çocukların kendilerini ifade etme becerileri ile dil becerilerini geliştirmektedir (O'Brien, 2009). Çocuklar bu tür etkinliklerde öğrendiğini fark etmeden oyun oynamakta, doğal dünya hakkındaki bilgilerini geliştirmekte (Ridgers, Knowles & Sayers, 2012) ve farklı öğrenme yolları keşfetmektedir (McKinney, 2021). Bu etkinliklerde sesini uygun kullanmayı ve taklit etmeyi öğrenmekte, sessiz ve sesli etkinliklerde nasıl davranacağını keşfetmektedir. Bunların programda yer alan dil gelişimi alanı “K.1: Sesleri ayırt eder” ve “K.2: Sesini uygun kullanır” kazanımlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Programda vurgulanan kazanımlardan “K.5: Dili iletişim amacıyla kullanır”, “K.6: Sözcük dağarcığını geliştirir”, “K.7: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar” ve “K.8: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder” kazanımlarının doğa temelli eğitimin desteklediği dil gelişim becerileri arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Doğa çocuklara farklı türleri keşfetmeleri, doğa hakkında okumaları ve bilgilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunar. Bunların yanı sıra akranlarıyla ve yetişkinlerle iletişim kurar ve iş birliği yaparlar (Elliott, 2017). Bu etkinlikler sırasında yeni kelimeler sosyal öğrenme gerçekleştirir, yeni kelimeler edinir, verilen görevleri yerine getirir ve etkinlikler özelinde farklı görevlerde ve rollerde yer alır (Mycock, 2019; McKinney, 2021).

Ekolojik, dijital, görsel ve basılı anlamda iletişim kurmak ve anlam oluşturmak bir şekilde mekanla ilişkilidir; her zaman yazılı ifade ve bilgi biçimleri kullanılması zorunlu değildir. Oyun alanları veya yakınlardaki orman gibi belirli mekanlar herhangi bir yazılı kitap veya metin olarak görülebilir; yani, güçlü okuryazarlık uygulamaları tasarlamak amacıyla çocuklara ve öğretmenlerine ilişki kurabilecekleri ve anlam çıkarabilecekleri uzamsal, görsel ve somutlaştırılmış bir metindir (Hägström & Schmidt, 2020). Schmidt (2017, p. 168) bunu, “yakın çevredeki yerler hakkında düşünmek ve özgün sorular sormak, metaforik olarak dünyayı bir metin olarak okumak, yerel sorunları küresel sorunlara bağlamakla karşılaştırılabilir” şeklinde ifade etmektedir. Programda yer alan “K. 10: Görsel materyalleri okur” kazanımının doğa temelli eğitimde de desteklediği görülmektedir.

### **MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Doğa Temelli Öğrenme ile İlgili Olabilecek Sosyal ve Duygusal Gelişime Yönelik Kazanım ve Göstergeler**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Programda yer alan sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergelerden hangileri doğa temelli öğrenmeye yöneliktir?” şeklindedir. Bu gelişim alanına yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.



Tablo 3.

*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında doğa temelli öğrenme ile ilgili olabilecek sosyal ve duygusal gelişime yönelik kazanım ve göstergeler*

Kazanım	Göstergeler
Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	*Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. *Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. *Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.
Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	*Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. *Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.
Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.	*Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. *Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.
Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.	*Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. *İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. *Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.
Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.	*Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. *Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. *Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.
Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	*Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. *Kuralların gerekli olduğunu söyler. *İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. *Nezaket kurallarına uyar.
Kazanım 13: Estetik değerleri korur.	*Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. *Çevresini farklı biçimlerde düzenler. *Çevredeki güzelliklere değer verir.
Kazanım 15: Kendine güvenir.	*Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. *Grup önünde kendini ifade eder. *Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. *Gerektiğinde liderliği üstlenir.
Kazanım 16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	*Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler. *Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.
Kazanım 17: Başkalarıyla sorunlarını çözer	*Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. *Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. *Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Tablo 3'te MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında doğa temelli öğrenme ile ilgili olabilecek kazanım ve göstergeler yer almaktadır. MEB 2013 okul Öncesi Eğitim Programında sosyal ve duygusal gelişim alanından 17 kazanım bulunmaktadır. Tabloda bu kazanımlardan sosyal ve duygusal gelişim alanından 10 kazanımın 32 göstergesi doğa temelli öğrenme ile ilgili olduğu görülmektedir.

Doğanın sunduğu taşlar, kum, dallar, mantarlar ve kozalaklar gibi sınırsız kaynaklar ile çocuklar sınırsız oyun kurma fırsatı elde ederler. Böylelikle, doğayı tanıyarak doğa ile bir bağ kurabilir ve bu bağı

ilerleyen yıllara taşıyabilirler. Diğer çocuklarla ve yetişkinlerle bir arada, iş birliği içerisinde yapılan etkinlikler ve oyunlar ile çocuklar kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilirken diğerleri ile de empati kurabilirler (Atasoy, 2006). Mckinnell (2015) ve Kiewra ve Veselack'a (2016) göre yaratıcı ortamların doğa temelli öğrenmenin önemli bir özelliği olduğunu vurgulamışlardır. Doğanın sunduğu yaratıcı fırsatlar ile çocuklar fiziksel olarak da aktif olmaya, içinde bulunduğu çevrenin sınırsız olanaklarını kullanarak üretmeye ve hayal gücünü kullanmaya teşvik edilmektedir. Bu çerçevede programda yer alan "K. 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder" kazanıma ait göstergeleri desteklemektedir.

Nawaz ve Blackwell'in (2014) çalışmasında çocuklar içinde yer aldıkları topluluğun bir parçası olarak doğada yapılan etkinlikleri veya oyunları başlatma imkanına sahip olarak kendine güven duygusu geliştirmekte, zorlandığı yerlerde arkadaşlarından veya öğretmenlerinden kolaylıkla yardım talep edebilmekte, daha ileri düzeyde etkinliklere daha rahat katılabilmekte, davranışlarının veya etkileşimlerinin etkileri konusunda benlik farkındalığı geliştirmekte, çatışma çözme becerileri geliştirmekte ve daha rahat odaklanabilmektedir. Ayrıca, orman okullarının akademik başarı, iyi oluş ve doğa ile bağ kurma üzerine yapılan bir çalışmada, doğa temelli eğitime katılan çocukların katılmayanlara oranlara öz düzenleme becerileri, başarı ve duygusal iyi oluş becerilerinin geliştiği görülmüştür (McCree et al., 2018). Tiplady ve Menter (2020) da doğa temelli eğitim ile duygusal iyi oluş, dahil olma, sevmeye, ilişki kurma ve kendini tanıma gibi becerilerin ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mycock'a (2019) göre ise çocukların iş birliği içerisinde bir arada yaptığı doğa-temelli aktiviteler, sosyal öğrenmelerini desteklemektedir. Bu durum programda yer alan "K. 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir" ve "K. 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler" ve "K. 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar" kazanımlarını ve bu kazanımlara ait göstergeleri desteklemektedir.

Beames, Higgins ve Nicol'a (2012) göre doğa ile etkileşim içerisinde yapılan etkinlikler çocukların merak duygusunu desteklerken, araştırma, sorma ve çözüm bulma gibi süreçler için fırsat sağlar. Keşif temelli bir öğrenme programı ile erken çocukluk döneminde çocuğu ve çocuğun ilgi, ihtiyaç, bireysel farklılıklarını ön planda tutan etkinliklere yer verilir, çevresel farkındalıklar oluşturulur, toplumun diğer üyelerinin fikir, inanç ve kültürel farklılıklarına saygı duyan bir çocukluk için adımlar atılır (Leather, 2018). Aynı zamanda çocukların kendilerini ve duygularını ifade edebilmeleri için uygun bir ortam sağlanır. Doğa ile bağ kuran çocuklar, kendine güven duygusu geliştirir. Doğaya dair ekosistemler ve döngüleri gözlemleyerek sebep-sonuç ilişkisi kurar (Başal, 2015). Ayrıca, doğa temelli eğitim yaklaşımının ortaya çıkmasının temelinde farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapıların ihtiyaçlarını karşılamak olduğundan dolayı, çocukların farklılıklarla yaşamayı öğrenmesi de desteklenmektedir (Coates & Pimlott-Wilson, 2019). Bu açıklamalar Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan "K. 8: Farklılıklara saygı gösterir" kazanımını ve göstergelerini desteklemektedir.

Erken çocukluk dönemi, literatürde çevre ile bağın kurulduğu, çevre hakkında tutumun geliştirildiği ve yetişkinlikteki davranış ve tutumları da etkileyen bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Basile, 2000 & Wilson, 1996). Haq ve Sarah (2014), doğa temelli eğitime katılan çocukların çevreye karşı olumlu tutum sergilediğini ve çöpleri çöp kutusuna atma gibi farkındalık kazandıkları görülmüştür. Doğaya ait olan ve olmayan nesnelere gibi çevresel farkındalıklar, doğa temelli eğitimin desteklediği kazanımlardır (Mariorara, vd., 2016). Ardoin ve Heimlich (2021) çevrenin koruyucuları, sorumlu kullanıcıları ve inşacıları olmayı öğrendiğimiz yerel doğanın çevresel sorumluluğun gelişimi için ilk adım olduğunu ve bunu geliştirmek için çalışmanın bir aidiyet duygusu geliştirmeyi ve onunla bağ kurmayı hedeflediğini savunmaktadır. Bu çerçevede programda yer alan "K. 10: Sorumluluklarını yerine getirir" ve "K.13: Estetik değerleri korur" kazanıma ait göstergeleri desteklediği görülmektedir.

White'a (2008) göre çocukların doğal yapılandırılmamış açık havada bulunmaları onlara hava durumunu doğrudan gözlem yapma fırsatı vermektedir. Ayrıca bu ortamlarda yapılan aktiviteler kişinin yeteneklerini keşfetmesine, kişilerle olumlu ilişkiler kurmasını, toplumsal ilişkileri ile iş birliği becerilerinin gelişmesini ve özgüven becerilerinin desteklenmesini sağlamaktadır (Cumming & Nash, 2015; Harris, 2017). Bu açıklamalar, Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan "K. 15: Kendine güvenir", "K. 16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar", "K. 17: Başkalarıyla sorunlarını çözer" kazanımlarını doğa eğitimi ile ilgili olmasını desteklemektedir.

### **MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Doğa Temelli Öğrenme ile İlgili Olabilecek Öz bakım Becerilerine Yönelik Kazanım ve Göstergeler**

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Programda yer alan öz-bakım gelişim alanındaki kazanımlar ve göstergelerden hangileri doğa temelli öğrenmeye yöneliktir?" şeklindedir. Bu probleme ilişkin öz bakım gelişim alanına yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında doğa temelli öğrenme ile ilgili olabilecek öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler*

Kazanım	Göstergeler
Kazanım 5: Dinlenmenin önemini açıklar.	*Kendisini dinlendiren etkinliklerin neler olduğunu söyler. *Dinlendirici etkinliklere katılır. *Dinlenmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları söyler.
Kazanım 6: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.	*Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.
Kazanım 7: Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.	*Tehlikeli olan durumları söyler. *Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler. *Temel güvenlik kurallarını bilir. *Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur. *Herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım ister.
Kazanım 8: Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	*Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. *Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. *Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.

Tablo 4'te MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında doğa temelli öğrenme ile ilgili olabilecek kazanım ve göstergeler yer almaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında öz bakım becerileri ile ilgili 8 kazanım bulunmaktadır. Tabloda bu kazanımlardan 4 kazanımın 20 göstergesi doğa temelli öğrenme ile ilgili olduğu görülmektedir.

Çocukların yaşam becerilerini geliştirmesine doğal ortam fırsat sağlamaktadır. Daha sakin ve hareketli etkinlikler ile çocuklar doğada keşfeder. Doğa onların yaparak-yaşayarak öğrenme faaliyetlerinde bulunmaları, çeşitli araçlar ve ekipman kullanımını öğrenmelerine olanak vermektedir (Higgins & Nicol, 2002). Ayrıca ağaçlık ortamda ya da ormanlık alanda, çocuklar çeşitli faaliyetlere katılım sağlamak için geleneksel araçları kullanabilirler. Bu araçlar kullanılmadan önce çocuklara tanıtılmalı ve gerekli güvenlik önlemleri alınmalıdır (Blackwell, 2005). Bu görüşler, programdaki “K. 5: Dinlenmenin önemini açıklar” ve “K. 6: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır” kazanımını ve bu kazanıma ait göstergeyi desteklemektedir.

Yapılan bir çalışmada, doğanın özellikle risk altında olarak sınıflanabilecek çocukların ve gençlerin denge kurmasını teşvik edebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Roe, Aspinall ve Thompson, 2009). Ulaşılan sonuçlara göre programda yer alan “K. 7: Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur” kazanımını ve göstergelerini desteklemektedir. Bunların yanı sıra, doğa temelli öğrenmede kapalı alan yoktur veya çok azdır. Çocuklar hem hava koşullarına göre giyinirler hem de zorlu hava koşulları için hazırlıklıdır (Austin, Knowles, & Sayers, 2013; Constable, 2017). Bu açıklamalar, özbakım becerilerindeki “K. 8: Sağlığı ile ilgili önlemler alır” kazanımını ve göstergelerini desteklemektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan dil gelişime yönelik kazanımlardan sesleri ayırt etme, sesini uygun kullanma, dili iletişim amacıyla kullanma, sözcük dağarcığını geliştirme, dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrama ve çeşitli ifade etme ve görsel materyalleri okuma becerilerinin; sosyal ve duygusal gelişime yönelik kendini yaratıcı yollarla ifade etme, duygularını uygun yollarla gösterme, farklılıklara saygı gösterme, sorumluluklarını yerine getirme, değişik ortamlardaki kurallara uyma, estetik değerleri koruma, kendine güvenme, bireysel rol ve görevleri tanıma ve başkalarıyla sorunlarını çözme; öz bakım becerilerine yönelik dinlenmenin önemini açıklama, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanma, kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma ve sağlığı ile ilgili

önlemler alma ve ilgili kazanımların doğa temelli öğrenme ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Doğa ile bağ kuran, çevreye yönelik olumlu tutumlar ve saygı geliştiren, çevresel problemlerin farkına varan ve çözüm yolları üretebilen çocukların doğa temelli bir eğitim anlayışı mevcuttur. Ayrıca aktif, kendi kendine öğrenen ve öz düzenleme ile öz disiplin becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilebilecekleri de yer almaktadır. Bu nedenle erken çocukluk dönemine yönelik hazırlanan Okul Öncesi Programının ve etkinliklerin doğa eğitimine yer vermesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle, öğretmenler, eğitimciler, program geliştiriciler ve politika yapıcılar program tasarlama, etkinlik hazırlama ve uygulama aşamasında doğa temelli eğitimin yararlarını göz önünde bulundurmalıdır.

Bu araştırmanın sınırlılıkları arasında ise çalışmanın program incelemesine dayalı olması görülebilir. Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar, öğretmen deneyimleri, aile görüşleri ve çocukların gözlemine dayalı çalışmalar yapılması ile daha geniş sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca çalışmanın yalnızca Türkiye sınırları içerisinde kullanılan Okul Öncesi Programı temelinde ele alınması bir başka sınırlılık olarak görülebilir. Diğer ülkelerdeki okul öncesi programları incelenerek ve karşılaştırılarak içerik zenginleştirilebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Bu makale tamamıyla özgün bir araştırma olarak planlanmış, yürütülmüş ve sonuçları ile raporlaştırıldıktan sonra ilgili dergiye gönderilmiştir. Araştırma herhangi bir sempozyum, kongre vb. sunulmamış ya da başka bir dergiye değerlendirilmek üzere gönderilmemiştir. Araştırmanın uygulama alanı Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı program kitabından oluştuğu ve insan veya hayvan katılımcılara/deneklere yer verilmediği için etik kurul incelemesi gerekmemiş fakat çalışmanın tamamında APA (American Psychological Association)'nın 6. baskısında ve derginin etik ilkeler ve yayın politikasında belirtilen ilgili tüm yönergelerle uyulmuştur.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Beyanı**

Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **KAYNAKÇA**

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education Report 1: Universal approaches: non-violence related outcomes*. National Institute of Health and Clinical Excellence Report (NICE).
- Ardoin, N. M., & Heimlich, J. E. (2021). Environmental learning in everyday life: foundations of meaning and a context for change. *Environmental Education Research*, 27(12), 1681-1699.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre İçin Eğitim Çocuk-Doğa Etkileşimi*. Ezgi Kitabevi.
- Austin, C., Knowles, Z., & Sayers, J. (2013). *Investigating the effectiveness of forest school sessions on children's physical activity levels*. Liverpool John Moores University.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenilirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Banning, W., & Sullivan, G. (2011). *Lens on outdoor learning*. Redleaf Press.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Micaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5(593), 1-16.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21-27.
- Başal, H. A. (2015). *Okulöncesi ve ilkökul çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. Routledge.

- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., Hegarty, C. B., Hammond, H. L., & Wilcox-Herzog, A. (2012). Cultivating creativity in early childhood education. In O. N. Saracho, *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education* (pp. 251-270). Information Age Publishing.
- Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychol Sci*, 19(12), 1207-1212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x>
- Betrand, J., & Gestwicki, C. (2016). *Essentials of early childhood education* (5th ed.). Nelson Canada.
- Blackwell, S. (2005). *Forest schools; if you go down to the woods today*. Horizon.
- Borge, A. I. H., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers. *The History of the Family*, 8(4), 605-618. <https://doi.org/10.1016/j.hisfam.2003.04.001>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Chambers, J. M., & Radbourne, C. L. (2015). Developing critical literacy skills through using the environment as text. *Language and Literacy*, 17(1), 1-20.
- Coates, J. K. & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40.
- Constable, K. (2017). *The outdoor classroom ages 3-7: Using ideas from forest schools to enrich learning*. Routledge.
- Cumming, F. & Nash, M. (2015). An Australian perspective of a Forest School: shaping a sense of place to support learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 296-309.
- Çelebi, M. (2002). *Doğa eğitimi etkinliklerinin, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolü*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çiftçi, K. (2019). *Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Davlin, N. L., Anne Rehfeldt, R., & Lovett, S. (2011). A Relational Frame Theory approach to understanding perspective-taking using children's stories in typically developing children. *European Journal of Behavior Analysis*, 12(2), 403-430.
- Deniz Kan. Ü. (2006). Erken çocukluk yıllarında okuma – yazmaya hazırlık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 16-20.
- Dereobalı, N., & Özcan, M. (2018). Erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış materyallerle hikaye oluşturma'nın önemi. *Dil Dergisi*, 169(1), 51-65.
- Elliott, H. (2017). Forest School in an inner city? Making the impossible possible? *Education* 3(13), 722-730.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2223-2237.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. (2013). Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 76-99. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.702532>
- Flett, R. M., Moore, R. W., Pfeiffer, K. A., Belonga, J., & Navarre, J. (2010). Connecting Children and Family with Nature-Based Physical Activity. *American Journal of Health Education*, 41(5), 292-300. <https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599156>
- Frey, B. B. (2018). *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. Sage.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 30-43.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(9), 23-40.

- Häggröm, M., & Schmidt, C. (2020). Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. *Environmental Education Research*, 26(12), 1729-1745. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1812537>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Haq, N. & Sarah, B. (2014). Perceptions about Forest Schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools, *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498-503.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at Forest School: practitioners' perspectives', *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 272-291.
- Harun, M. T., & Salamuddin, N. (2014). Promoting Social Skills through Outdoor Education and Assessing Its' Effects. *Asian Social Science*, 10(5). <https://doi.org/10.5539/ass.v10n5p71>
- Harwood, D., Boileau, D., & Julien, K. (2020). Exploring the national scope of outdoor nature-based early learning programs in Canada: Findings from a large-scale survey study. *International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 6, 1-24.
- Higgins, P., & Nicol, R. (2002). *Outdoor education: Authentic learning in the context of landscapes*. Kilda Education Centre.
- Hofer, C.M. (2006). *Predicting children's affective perspective taking*. [Doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child development*, 82(6), 1768-1777.
- Keleş, Ö., Uzun, N. & Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Kıyıcı, B.F., Yiğit, E.A. & Darçın, E.S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Kiewra, C. & Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Knight, S. (2016). *Forest school in practice: For all ages*. Sage.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice Hall.
- Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 8(3), 341-355.
- Kutru, Z. & Soran, H. (2012). *Üniversite öğrencilerinin doğa algıları*. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Larson, L. R., Szczytko, R., Bowers, E. P., Stephens, L. E., Stevenson, K. T., & Floyd, M. F. (2019). Outdoor time, screen time, and connection to nature: Troubling trends among rural youth? *Environment and Behavior*, 51(8), 966-99.
- Leather, M. (2018). A critique of Forest School: Something lost in translation: The growth of Forest School in the UK. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 1-11.
- Leblebicioğlu, G., Metin, D., Yardımcı, E. & Berkyürek, İ. (2011). Teaching the nature of science in the nature: A summer science camp. *Elementary Education Online*, 10(3), 1037-1055.
- Mağden, D., & Şahin, S. (2002). Beş-altı yaş grubu çocuklarının akademik becerilerini değerlendirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 44-60.
- Mannion, G., & Lynch, J. (2016). The primacy of place in education in outdoor settings. In B. Humberstone, H. Prince, & K. A. Henderson, *International handbook of outdoor studies* (pp. 85-94). Routledge.
- Marioara, I., Moş-Butean, A. & Holonec, L. (2016). Forest School. A Modern Method in Educational Process. Available at: <http://journals.usamvcluj.ro/index.php/promediu>.

- Martensson, F., Boldemann, C., Soderstrom, M., Blennow, M., Englund, J. E., & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health Place, 15*(4), 1149-1157. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2009.07.002>
- McCree, M., Cutting, R. & Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors, *Early Child Development and Care, 188*(7), 980–996.
- Mckinnell, V. (2015). How does the forest school approach support the development of a creative disposition? Major Study in Education. (Unpublished master thesis).
- McKinney, K. (2021) Harnessing the Power of Adventure Adventure into the Woods: Pathways to Forest Schools. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education, 24*(3), 24-27.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB.
- Moreno, A. J., Shwayder, I., & Friedman, I. D. (2016). The Function of Executive Function: Everyday Manifestations of Regulated Thinking in Preschool Settings. *Early Childhood Education Journal, 45*(2), 143-153.
- Mutz, M., & Muller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *J Adolesc, 49*, 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009>
- Mycock, K. (2019) Forest Schools: Moving towards an alternative pedagogical response to the Anthropocene?. *Discourse, 0*(0), pp. 1–14.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R. D., Mygind, E., Bolling, M., & Bentsen, P. (2019). Immersive Nature-Experiences as Health Promotion Interventions for Healthy, Vulnerable, and Sick Populations? A Systematic Review and Appraisal of Controlled Studies. *Front Psychol, 10*, 943. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00943>
- Nawaz, H., & Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews, 9*(15), 498-503.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The Nature Relatedness Scale: Linking Individuals' Connection With Nature to Environmental Concern and Behavior. *Environment and Behavior, 41*(5), 714-740.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13, 37*(1), 45-60.
- Ogelman, H. & Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(31), 632-638.
- O'Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 125-138.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Ridgers, N. D., Knowles, Z. R., & Sayers, J. (2012) Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies, 10*(1), 49–65.
- Roe, J., Aspinall, P., & Thompson, C. (2009). *Forest school: evidence for restorative health benefits in young people*. Forestry Commission Scotland.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>.
- Schmidt, C. (2017). Thrown Together: Incorporating Place and Sustainability into Early Literacy Education. *International Journal of Early Childhood, 49*(2), 165–179. doi:10.1007/s13158-017-0192-6.
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with Nature: The Psychology Of Human-Nature Relations. In P. Schmunck & P. Schultz (Eds.), *Psychology of sustainable development*. Springer.
- Schwab, K., & Dustin, D. (2014). Engaging Youth in Lifelong Outdoor Adventure Activities through a Nontraditional Public School Physical Education Program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 85*(8), 27-31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.946189>

- Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(4), 19.
- Sefalı, A. (2019). *Doğa eğitimi etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyofili seviyelerine etkisinin araştırılması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taner, M. (2003). *Comparison of language development of first grade student who attended preschool and did not attended in different socioeconomic levels*. Master Thesis, Uludağ University, Bursa, Turkey.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil becerisine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tiplady, L. S. E. & Menter, H. (2020). Forest School for wellbeing: an environment in which young people can “take what they need”. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 00(00), pp. 1–16.
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: a systematic review. *J Epidemiol Community Health*, 72(10), 958-966. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436>
- Tseng, Y. C., & Wang, S. M. (2020). Understanding Taiwanese adolescents' connections with nature: Rethinking conventional definitions and scales for environmental education. *Environmental Education Research*, 26(1), 115-129.
- Turan, M., & Çalışkan, E. F. (2018). Views of educators about organic school which is an alternative model in education. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 263- 278.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>
- Van den Bosch, M., & Bird, W. (2018). *Oxford textbook of nature and public health*. Oxford University Press.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say?. *Health Promotion International*, 26, 29-69.
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>
- Weston, A. (2005). What if teaching went wild? *Green Teacher*, 76, 8-12.
- White, J. (2008). *Playing and learning outdoors: Making provision for high quality experiences in the outdoor environment*. Routledge.
- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-33.
- Yardımcı, E., (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yılmaz, S., & Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (Biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1106-1129.



## PANDEMİ NEDENİYLE YÜRÜTÜLEN ACIL UZAKTAN ÖĞRETİM SÜRECİNİN ARDINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARINDA DEĞİŞİM YORGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ

### THE INVESTIGATION OF CHANGE FATIGUE IN TEACHER CANDIDATES FOLLOWING THE EMERGENCY REMOTE TEACHING PROCESS DURING THE PANDEMIC

Can MIHCI<sup>1</sup>

**ÖZ:** COVID-19 pandemisi sebebiyle yaşanan acil uzaktan öğretim döneminde eğitim büyük değişikliklerden geçmiştir. Bu değişiklikler, kısmen, eğitim kurumlarının uzaktan öğretim konusunda uygun bir çözüm oturtma çabalarının neticesidir. Kurumsal yönetim literatürü kısa sürede yaşanan büyük değişikliklerden ötürü çalışanların tecrübe edebileceği olumsuz bir psikolojik etki olarak değişim yorgunluğunu işaret etmektedir. Ancak eğitim bilimleri literatüründe öğrenciler nezdinde değişim yorgunluğunu inceleyen çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu nicel çalışmada, değişim yorgunluğu ve bu değişimin yaşandığı uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan dijital okuryazarlık, çevrimiçi öğrenmeye karşı tutum ve okula yabancılaşma gibi değişkenler arasındaki ilişkileri; acil uzaktan öğretim sürecinin ardından okula dönmüş öğretmen adayları özelinde açıklamaya çalışan bir yapısal eşitlik modeli önerilmiştir. Modeldeki ilişkiler incelendiğinde; değişim yorgunluğunun öğrencilerde okula yabancılaşmayı yordadığı; ancak çevrimiçi öğrenme tutumunu yordamadığı görülmüştür. Bu da, üniversitelerin içerisinde geçtiği değişim sürecinin öğrencilerde yabancılaşmaya yol açan ancak uzaktan öğretim süreci kapsamında ele alınamayacak başka bir kategorisinin bulunmakta olduğuna işaret etmektedir. Diğer yandan, çevrimiçi öğrenme tutumunu olumlu ve okula yabancılaşmayı ise olumsuz yönde yordayan dijital okuryazarlığın ne kadar önemli bir beceri türü olduğu bir kez daha vurgulanmıştır.

**ABSTRACT:** Education has gone through rapid changes during the emergency remote teaching period resulting by the COVID-19 pandemic. These changes, in part, have been associated with educational institutions attempting to implement a viable solution to the problem of distance education. Although organizational management theory literature suggests that great change in very little time results in a detrimental psychological phenomenon called change fatigue in employees and that this phenomenon has even been investigated in the context of teaching staff in the past; there have been no attempt at understanding change fatigue from a student perspective. This quantitative study attempts at proposing a structural equation model towards the understanding of how to change fatigue and other variables, namely, digital literacy, online learning attitude and school alienation that might have been influenced by it have affected teacher candidates after resuming face-to-face education followed by a 1.5 year of emergency remote teaching period. Results indicated that change fatigue predicts school alienation and yet; does not predict online learning attitude; hinting that there might be another category of alienating organizational change that universities have gone through that does not solely involve online education. Nevertheless, digital literacy is a beneficial skill for all students that helps bolster online learning attitudes and reduce overall school alienation.

**Anahtar sözcükler:** acil uzaktan öğretim, değişim yorgunluğu, okula yabancılaşma, dijital okuryazarlık, çevrimiçi öğrenme, öğretmen adayları

**Keywords:** emergency remote teaching, change fatigue, school alienation, digital literacy, online learning, teacher candidates

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Mıhçı, Can (2023). Pandemi nedeniyle yürütülen acil uzaktan öğretim sürecinin ardından öğretmen adaylarında değişim yorgunluğunun incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 669-681

#### **Cite this article as:**

Mıhçı, Can (2023). The investigation of change fatigue in teacher candidates following the emergency remote teaching process during the pandemic. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 669-681

<sup>1</sup>. Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne, Türkiye, canmihci@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9393-4619

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Eğitim kurumları pandeminin değişen koşullarına ayak uydurmaya çalışırken belirsizlikle dolu hassas bir dönemden geçilmiştir. Büyük ölçüde hazırlıksız yakalanan süreçte yüz yüze eğitime ara veren bu kurumlar; pandeminin ne zaman sona ereceği kestirilemez durumdayken deneme-yanılma yoluyla ellerinden geldiği ölçüde eğitimi sürdürmeye çabalamıştır. Bu süreçte, önemli bir kısmı uzaktan eğitim süreçlerini ilgilendiren ancak bunlarla da sınırlı kalmayan birçok kurumsal değişim yaşandığı iddia edilebilir. Ancak insanoğlunun öngörülebilirlik ve düzene yönelik bir ihtiyacı vardır ve kısa sürede hızla yaşanan büyük değişimlerin eğitimin paydaşlarında olumsuz psikolojik sonuçlar doğurmuş olabilir. Kurumsal yönetim teorisinde bu türden sonuçlar değişim yorgunluğu kavramı çerçevesinde incelenmektedir. Ancak eğitim bilimleri alanında değişim yorgunluğu kapsamında yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde öğrencilere özgü değişim yorgunluğunu masaya yatıran çalışmalara rastlanamamıştır. Oysa ki COVID-19 pandemisi boyunca öğrenciler, üç kategoride incelenebilecek değişimleri içselleştirmek zorunda kalmıştır: a) yüz yüze eğitimin aniden sonlanması ve acil uzaktan öğretime geçiş şeklinde ortaya çıkan ani değişim, b) uzaktan eğitimle ilgili planlama eksikliğinden kaynaklanan, süreçte iyileştirme maksadıyla ve büyük ölçüde deneme-yanılma uygulamaları şeklinde karşılaşılan türden değişimler; ve c) yüz yüze eğitime geri dönüş yönünde yaşanan değişim. Yoğun değişim süreçleri boyunca öğrencilerin içerisinde geçtiği olumsuz deneyimin büyük ölçüde dijital araçların kullanımını şart koşan bir uzaktan eğitim süreciyle ilintili olduğu düşünüldüğünde; değişim yorgunluğunun dijital okuryazarlık ve çevrimiçi öğrenme tutumu gibi değişkenlerle ilişkisinin anlaşılması gerektiği söylenebilir. Son olarak, zorunlu uzaktan eğitim, akranlardan uzak kalma ve değişim sonucu yaşanan yorgunluk hissi gibi etmenlerden etkilenebileceği düşünülen ve eğitsel süreçlerde çaba gösteren öğrencinin zamanla bilgiye ve öğrenmeye dair tüm işlere anlamsızlık, güçsüzlük veya yalnız bırakılmışlık gibi hisler beslemesine neden olan okula yabancılaşmanın da bu denklemde istenmeyen bir sonuç olarak dikkate alınması gerektiği iddia edilebilir. Bahsi geçen tüm bu değişkenlerin yüz yüze eğitime dönüşün başladığı ilk akademik dönem esnasında birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu izah edebilmek için, literatür ışığında aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

- H1 – Dijital okuryazarlık çevrimiçi öğrenme tutumunu olumlu yönde yordamaktadır.
- H2 – Çevrimiçi öğrenme tutumu, okula yabancılaşmayı olumsuz yönde yordamaktadır.
- H3 – Değişim yorgunluğu, çevrimiçi öğrenme tutumunu olumsuz yönde yordamaktadır.
- H4 – Değişim yorgunluğu okula yabancılaşmayı olumlu yönde yordamaktadır.
- H5 – Dijital okuryazarlık okula yabancılaşmayı olumsuz yönde yordamaktadır.

### Yöntem

Nicel paradigmayı izleyen ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri onlara müdahale etmeksizin modellemeyi amaçlayan bu çalışmada yordayıcı korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma amaçlarına ulaşmada yapısal eşitlik modelleme adlı istatistiksel teknikten faydalanılmış olup, hibrid yaklaşım izlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Akademik Yılı Göz Dönemi'nde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli öğretmenlik lisans programlarında kayıtlı 481 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları çalışma grubuna acil uzaktan öğretimin sona erdiği ve yüz yüze eğitime dönüş yapılmış olan dönemin başlangıcından itibaren 1 ay süre geçtikten sonra çevrimiçi biçimde uygulanmıştır.

### Bulgular

Yapısal eşitlik modellemesinde aykırılık tekniği olarak, 400'ün üzerinde mevcuda sahip örneklem için uygun olduğu işaret edilen maksimum olabilirlik tercih edilmiştir. Kurulan modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu anlaşılmıştır ( $\chi^2$  [59, N=468] = 164,686;  $p < .01$ ;  $\chi^2/df = 2.839$ ; RMSEA = .063; CFI = .957; GFI = .950; AGFI = .921). Bunun ardından hipotezler test edilmiştir. H1 (Dijital Okuryazarlık → Çevrimiçi Öğrenme Tutumu) testi sonucu görülmüştür ki; dijital okuryazarlık tahmin edildiği şekilde çevrimiçi öğrenme tutumunu anlamlı olarak ve pozitif yönde yordamaktadır ( $\beta = 0.25$ ;  $R^2 = 0.06$ ;  $p < 0.01$ ). H2 (Çevrimiçi Öğrenme Tutumu → Okula Yabancılaşma), testi, çevrimiçi öğrenme tutumunun okula yabancılaşmayı anlamlı ve pozitif yönde yordadığını göstermiş ( $\beta = 0.20$ ;  $R^2 = 0.04$ ;  $p < 0.01$ ) olup, H2 hipotezi reddedilmiştir - zira kurulan hipotezin tam tersi yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. H3 (Değişim Yorgunluğu → Çevrimiçi Öğrenme Tutumu) test edildiğinde, değişim

yorgunluğunun çevrimiçi öğrenme tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı görülmüş ( $p>0.05$ ) ve hipotez reddedilmiştir. H4 (Değişim Yorgunluğu → Okula Yabancılaşma) üzerinde yürütülen testte, değişim yorgunluğunun okula yabancılaşmayı anlamlı ölçüde ve pozitif yönde yordadığı görülmüş ( $\beta=0.28$ ;  $R^2=0.08$ ;  $p<0.01$ ), hipotez kabul edilmiştir. Nihayet H5 (Dijital Okuryazarlık → Okula Yabancılaşma) test edildiğinde; dijital okuryazarlığın okula yabancılaşmayı negatif yönde ve anlamlı ölçüde yordadığı görülmüş ( $\beta= -0.09$ ;  $R^2=0.01$ ;  $p<0.01$ ), hipotez kabul edilmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada acil uzaktan öğretim döneminin sona erdiği ve 1.5 yılın ardından yüz yüze eğitime kaldığı yerden devam edilmesi döneminde öğretmen adaylarında değişim yorgunluğu, okula yabancılaşma, dijital okuryazarlık ve çevrimiçi öğrenme tutumu değişkenleri arasında ilişkileri açıklayan bir model oluşturulmuş ve bunun üzerinden çeşitli hipotezler test edilmiştir.

İlk olarak görülmüştür ki dijital okuryazarlık, çevrimiçi öğrenme tutumunu olumlu olarak yordamaktadır. Yani öğretmen adayı ne kadar dijital okuryazarsa, çevrimiçi öğrenmeye dönük o denli olumlu bir tutum geliştirme eğilimi taşıdığı; ve tersi yönde de dijital okuryazarlık seviyesi ne kadar düşükse çevrimiçi öğrenme tutumunun o denli olumsuz bulunacağı açıklanmıştır. Bu sayede, literatürde korele olduğu gösterilen bu değişkenler arasındaki nedensel bağ ortaya konmuştur.

Bunun ardından, aynı çevrimiçi öğrenme tutumunun okula yabancılaşmayı negatif yönde yordayacağı iddiası incelenmiş; ancak tam ters yönde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Bu durum verilerin toplandığı dönem dikkate alınarak yorumlanmıştır. Literatür, bilhassa akranlara karşı yabancılaşma potansiyeli taşıyan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme materyalleri ile etkileşim oranlarının daha yüksek bulunduğunu gözler önüne sermektedir. Bu bilgi, verilerin 1.5 yıllık aranın ardından yüz yüze eğitime dönüşten bir ay sonra toplanmış olduğu gerçeği ile beraber değerlendirildiğinde; bilhassa çevrimiçi öğrenmeye olumlu tutum sahibi kişilerin okula dönüp, o güne dek ya hiç tanışmadığı ya da bundan 1.5 yıl önce yalnızca 1 dönem boyunca yüz yüze etkileşime girme şansı bulabilmiş öğrencilerin birbirlerine ve fiziksel sınıftaki öğrenme ortamına yabancılaşma çekmesinin sonucu olarak yorumlanabilir. Bu nedenle denebilir ki; uzun bir aranın ardından yüz yüze eğitime dönüş aşamalarında özellikle bazı öğrenciler bir çeşit oryantasyon programı vb. uygulamalara ihtiyaç duyuyor olabilir.

Değişim yorgunluğu ile ilgili hipotezler göstermiştir ki; bu değişken, çevrimiçi öğrenme tutumu üzerinde bir etki taşıyor olsa dahi okula yabancılaşmayı pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Bu sonuç şu şekilde açıklanabilir: öğretmen adaylarında okula yabancılaşmaya sebebiyet veren kurumsal değişimler; yalnızca çevrimiçi öğrenme bağlamında değerlendirilmemelidir. Yani muhtemelen bu bağlamın dışında yer alan ve üniversite eğitiminde benimsenmiş olabilecek, her davranışı ölçülebilir performans göstergelerine indirgemeye odaklı araçsal bir bakış açısı yahut ağır işleyen ve katı tutum sergileyen bürokratik yapılar da yabancılaştırıcı etmenler olarak değerlendirmeye alınmaya adaydır.

Nihayet, dijital okuryazarlığın diğer değişkenlerden bağımsız olarak tek başına okula yabancılaşmayı anlamlı ölçüde ve negatif yönde yordadığı da görülmüş olup; gerek çevrimiçi öğrenme tutumuna etkisi gerekse bu özelliği ile öğretmen adayları için değerli bir beceri olduğu tekrar anlaşılmıştır.

## INTRODUCTION

There are times that public education systems undergo great changes in relatively short durations. These most often are necessitated by circumstances that pose as great societal hardships, and may be classified as *force majeure*; such as disasters, famines, wars, or as it is in the case of today, public health crises. One of the three most dangerous pandemics faced within the 21<sup>st</sup> century, the COVID-19 outbreak (Khan et al., 2021) has caused radical measures to be taken by countless institutions in many nations. The Turkish Education System has had to adapt to conditions of the pandemic and Emergency Remote Teaching has temporarily become the standard for all educational institutions in Turkey (Tosun et al., 2021). Institutions of higher education have started the emergency remote teaching process starting on March 2020, which coincided with the Spring semester of the 2019-2020 Academic Year (YÖK, 2020); and have resumed face-to-face educational activities only at the beginning of the Fall semester of 2021-2022 Academic Year (YÖK, 2021).

As educational institutions tried to adapt for changing circumstances of the COVID-19 global pandemic, there has been a great period of instability and uncertainty. It was unclear when and how the pandemic would be considered over, or at least weaken enough so as to resume face-to-face schooling. The way jargon such as *the new normal* (Karakas, 2020) has become pervasive has even shown that some changes necessitated by the pandemic conditions would be there to stay for good. Still, as nobody knew what to expect, many solutions, both permanent and temporary, have been attempted by educational institutions and policymakers worldwide. Turkish universities were no exception. Preparation of course materials for asynchronous distance educational use, getting teleconferencing systems ready for synchronous online classes; or setting up rules and policies for class attendance, exam integrity and proctoring have all been great issues for education during the pandemic period. Moreover, a lack of standardization has caused the process to vary greatly from institution to institution, somewhat causing inequality among students in the largely state-run university institutions of Turkey.

And in the chaos that was the initial stages of the pandemic, many institutions were left to their own devices and lacked cooperation. They have had to resort to trial-and-error strategies while seeking optimal solutions. Given that a primary aspect of human nature is an inherent need for predictability and order (Bernierth et al., 2011); it might be claimed that such a great amount of change occurred in too little time (Leuschke, 2017) might have caused negative psychological outcomes. In organizational management theory; the effects of such rapid changes within an institution have been theorized to cause a detrimental phenomenon called change fatigue in members of an organization (Bernierth et al., 2011). Change fatigue has been extensively studied in many areas of work-life; but several studies have also studied the way it occurs in educational staff, i.e. teachers and faculty; either due to overall changes in an education system (Leuschke, 2017; Limon & Nartgün, 2020) or changes in the curriculum (Dilkes et al., 2014). Several studies have also investigated change fatigue as caused by rapid advances in classroom technology available for the teacher's use (Henderson & Milman, 2020; Orlando, 2014). This might be an important point to consider, as it is a fact that throughout the emergency remote teaching period, three semesters of educational activity have commenced entirely online and over digital devices—the effective use of which depends heavily on a concept called *digital literacy*.

Digital literacy has been defined as “the ability to use information and communication technologies to find, evaluate, create, and communicate information, requiring both cognitive and technical skills” (Heitin, 2016), and it has been suggested that higher digital literacy predicts both achievement of learning outcomes and academic performance in online education in higher education institutions (Yustika & Iswati, 2020). So it might be claimed that change fatigue may have occurred in students as a result of rapid changes to the mode of education due to the pandemic and also that this feeling of fatigue might have been influenced the educational experience of students during the period. One more factor that might have influenced student experience during a heavily-digitized form of education—whether it was tiresome or not—is Online Learning Attitude, which may simply be explained as the desire and the manner of the individual towards online learning and which has been found to be associated with readiness to pursue education by online means (Herguner et al., 2020; Hergüner et al., 2021).

It is worthy of note here that, as a theory in organizational management, change fatigue has so far been considered only within the context of employees' reaction to rapid organizational change.

However, it might be noteworthy to consider that higher education students have had to cope with not one but three major narratives of change during the two-year-long period that passed after the start of the pandemic. The first narrative involves the sudden halt in face-to-face schooling and immediate transition to online classes, which occurred at the start of the pandemic. The second narrative involves change due to trial-and-error strategies implemented by educational institutions as they tried to overcome problems that arose due to lack of prior planning. The third and the most recent narrative involves a return to face-to-face education and might also be overlooked by some because it implies a return to the state of things as they were before the pandemic (Chen, Kennedy, Meinck & Rožman, 2022). All these considered, it might be about time change fatigue, the detrimental effects it leads to, and the other variables that influences it, is investigated in students as well.

As change fatigue is a frequently researched phenomenon in the domain of organizational management and human resources planning; its probable outcomes have also been investigated in this context. It has been reported, for instance, that change fatigue in white-collar workers is associated with employee burnout, decreased work engagement, and decreased organizational commitment (Magano, 2021). An alternative to these worker-related phenomena in the domain of education and the context of students might be alienation. In psychology, alienation has been described as *a specific mode of relationship between the individual and the world, which involves emotions of indifference, hostility and general unrelatedness and leads to individual suffering* (Hascher & Hadjar, 2018). Çağlar (2013) attempts at defining a specific form of alienation, namely *student alienation* as individuals' within an educational process alienating themselves from knowledge, learning, or any related process during their efforts and being overwhelmed by feelings of meaninglessness, powerlessness, normlessness, or isolation. These feelings of a student are also associated with dissatisfaction with education, a likelihood of copying from other students' work, absenteeism, or withdrawal from the educational system (Osin, 2017). As it is only a claim that change fatigue due to emergency remote education might have led to school alienation in students; there are also works in the literature that associate alienation with education-related use of technological tools. A recent study conducted in the post-pandemic period, for instance, has shown that student alienation is also negatively correlated with education-related use of ICT (Dar & Jan, 2022); however, no causal explanations have been made.

The existing information in the academic literature point towards an idea that these variables interact with one another in a model pattern. The following hypotheses have thus been formulated for the case of teacher candidates resuming face-to-face education right after the emergency remote teaching process due to COVID-19, which resulted in a 2-year long period of online learning:

- H1 – Digital literacy positively influences online learning attitude.
- H2 – Online learning attitude negatively influences school alienation.
- H3 – Change Fatigue negatively influences online learning attitude.
- H4 – Change Fatigue positively influences school alienation
- H5 – Digital Literacy negatively influences school alienation

Figure 1 shows the diagram detailing the structural model that the aforementioned hypotheses explain.

## METHODOLOGY

### Research Model

Following the quantitative research paradigm, this study seeks to investigate relationships between certain variables and determine whether a pattern of relationships (a model) exists among them. It, therefore, conforms with the predictive correlational model of research, as explained by Büyüköztürk and colleagues (2008). In order to achieve the goals of the research, structural equation modeling technique has been employed. Structural equation modeling (SEM) is a statistical technique that depicts various types of models to explain relationships among variables, with the aim of providing a quantitative test of a theoretical model hypothesized by a researcher (Schumacker & Lomax, 2004).

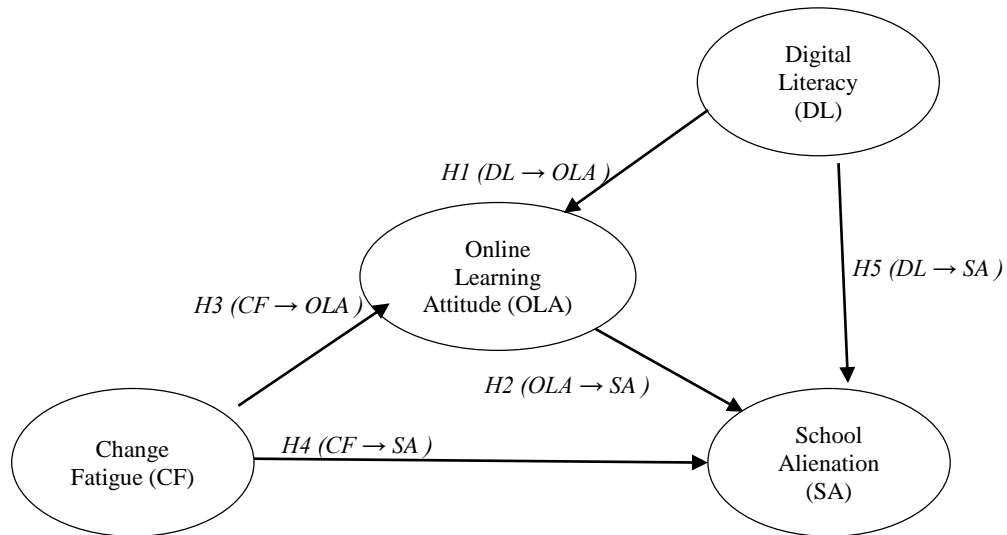


Figure 1. The Structural Model and associated hypotheses

There exist three approaches to SEM; with the first solely involving the use of observed variables, the second involving use of latent composite variables, and the third being a hybrid approach (Holbert & Stephenson, 2002). This study follows the third approach, as latent variables referred to in hypotheses have been loaded onto multiple-item composites of instrument sub-dimension scores.

### Study Group

The study group consists of 481 undergraduate students that were enrolled in various teacher training departments of Trakya University Faculty of Education during the Fall Semester of the 2021-2022 academic year. Students participated in the study on a voluntary basis. Table 1 shows demographic information pertaining to the participants.

Table 1.

#### Participant Demographics

Study Year	1 <sup>st</sup> Year	2 <sup>nd</sup> Year	3 <sup>rd</sup> Year	Total
Gender				
Male	53	87	13	153
Female	154	124	51	341
<b>Total</b>	207	211	63	481

### Data Collection Instruments

The following data collection instruments have been utilized for the purpose of this study. All necessary permissions have been acquired by contacting the developers of said instruments via e-mail and notifying them of the nature of this research.

#### Digital Literacy Scale

Initially developed by Ng (2012) the Digital Literacy Scale seeks to measure digital literacy levels of teacher candidates, both in the overall context and in the context of using educational technology products. Higher scores in the scale indicate better overall aptitude and disposition towards using ICT products, particularly in the educational context. The scale has been adapted to Turkish language by Hamutoğlu and colleagues (2017). The Turkish version consists of 17 5-point Likert scale type items that are spread into 4 sub-dimensions (with example items given in parentheses following the name of each sub-dimension) of a) attitude towards ICT for learning (e.g. *I like using ICT for learning*), b) technical digital literacy (e.g. *I can learn new technologies easily*), c) cognitive digital literacy (e.g. *I am confident with my search and evaluate skills in regards to obtaining information from the Web*) and d) social-emotional digital literacy (e.g. *ICT enables me to collaborate better with my peers on project*

*work and other learning activities*). Reliability analyses of the Turkish version have shown that, whereas the internal consistency (Cronbach's Alpha) coefficient for the overall scale is .93; the coefficients for the attitude, technical, cognitive, and social sub-dimensions of the scale were found to be .88, .89, .70 and .72; respectively.

#### *Online Learning Attitude Scale*

Developed by Usta and colleagues (2016), the goal of this scale is to determine the attitudes, i.e. the overall combined state of positive and negative emotions, in college students towards online education. Authors explain that a higher score in the scale translates into a more positive attitude towards an individual's attitude towards online learning, which directly affects their motivation, participation, fulfillment, and success throughout online education processes. The scale consists of 20 5-point Likert scale type items and these comprise four sub-dimensions (with English translations of example items given in parentheses following the name of each sub-dimension), namely; a) general acceptance (e.g. *Online Learning should become more widespread*), b) individual awareness (e.g. *I prefer online environments to face-to-face environments*), c) utility value (time-effort-cost) (e.g. *Online Learning makes it easier for me to constantly follow up with my courses*) and d) implementation effectiveness (active participation) (e.g. *Online courses require active participation from the students*). The overall Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the scale has been found to be .90; whereas coefficients for the sub-dimensions were reported as .77, .85, .79, and .68; respectively.

#### *Change Fatigue Scale*

Change Fatigue Scale has initially been developed by Bernerth and colleagues (2011) and it originally sought to measure the strain placed upon workers due to changes in the organizational workplace, i.e., change fatigue. In the same study, the phenomenon of change fatigue is reported to be associated with negative outcomes such as workplace exhaustion and one's intention to quit their jobs. Limon (2020) has adapted the scale not only into Turkish language but also into a context of educational institutions; to be employed in measuring change fatigue in both students and educational staff. This version of the scale, where attaining higher scores indicates greater change fatigue, consists of 6 5-point Likert scale type items and displays a Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of .86. English translations of sample items include *I constantly feel like we are expected to change some things as students* or *I would like to achieve consistency before any further changes are made in the education system*. It should also be noted that, to the author's knowledge, this is the only instrument that may possibly be used for measuring change fatigue in students and yet, it should be acknowledged that it has not been developed specifically for use with this target audience.

#### *School Alienation Scale*

Çağlar (2012) has developed the Student Alienation Scale originally in the Turkish language and by working with undergraduate teacher candidates in order to measure alienation in students towards their school, i.e., a negative attitude towards the institution and the activities conducted therein. Consisting of 20 5-point Likert scale type items, a higher score attained in the scale translates into a higher level of alienation. The reliability measure for the overall scale has been reported in terms of Cronbach's Alpha coefficient of .86; whereas for the sub-dimensions (with English translations of example items given in parentheses following the name of each sub-dimension) of weakness (e.g. *I believe that knowledge I gain in this school contribute to my understanding and interpretation of life*, scored negatively), anomaly (e.g. *I find that the disciplinary rules in the school are too strict*), isolation (e.g. *I do not know who to trust in this school*) and meaninglessness (e.g. *I continue schooling not because I want it but because the circumstances require it*); the coefficients have been given as .79, .75, .76, and .76; respectively.

### **Data Collection Procedure**

Data collection took place between the 5th and 8th weeks of the Fall semester of the 2021-2022 academic year at Trakya University. A waiting period of one month from the start of the semester has been allocated for the purpose of having senior students adjust to face-to-face education following the suspension period during which emergency remote education took place. It should be noted once again

that, even after the end of emergency remote education, up to 40% of ECTS credits worth of courses in each program of the university that students in this study participated from continued to be given fully online. Data have been collected throughout these online courses by administering the scales via Microsoft Forms over Microsoft Teams communication environment. The scales were administered as sections of a single Microsoft Forms document and it has been noted that the average time to complete the form (consisting of a total of 61 Likert-type items and two questions on demographics) has been 11 minutes and 4 seconds.

### **Data Analysis Procedure**

Data have been analyzed using statistical software suited for Structural Equation Modeling analysis. For the Structural Equation Modeling discrepancy technique; Maximum Likelihood (ML) was chosen, as it is suitable for sample sizes over 400. Indicators for latent variables have been constructs that are total scores attained from relevant sub-dimensions of measurement instruments, as per the hybrid approach to structural equation modeling. At this point, it was assured that the number of indicators per latent variable and sample size were adequately matched (Schermelleh-Engel et al., 2003).

Although it has been noted that ML requires the assumption of multivariate normality; it is also known that this test is quite robust against violation of the normality assumption (Schermelleh-Engel et al., 2003) An assessment of normality has thus been conducted based on observation of skewness and kurtosis values and as per suggestion of Gao and colleagues (Gao et al., 2008); N=13 participants were removed from the study in order to pursue values that exhibit values that are not “extreme deviations from normality” (Schermelleh-Engel et al., 2003) without losing model power. Under the new circumstances; the covariance matrix has been generated.

### **Ethical Board Permission**

Research ethics have been complied with throughout all stages of this research and all necessary permissions have been sought thereof. A university ethical board permission covering all procedures undertaken during this research has therefore been granted by Trakya University Ethical Board for Social Sciences and Humanities in session 2021/06 held on the date of 07.07.2021 with the ethical board decree number 06/18.

## **FINDINGS**

Descriptive statistics and Inter-correlation Matrix (Spearman’s Rho) for the variables in the proposed model has been given in Table 2.

Acceptable values in analyzing goodness of fit for structural equation models, which has been derived from Schermelleh-Engel and colleagues’ (2003) classification has been shared alongside attained descriptive goodness of fit measures of the proposed model in Table 3.

The proposed model and the obtained goodness of fit values have been shared in Figure 1.

Although the p value has been shown to be  $<.01$ , it is reported that this is almost inevitable in ML with sample sizes over 400. Accordingly; the proposed model has been confirmed to display an acceptable fit ( $\chi^2 [59, N=468] = 164,686$ ;  $p<.01$ ;  $\chi^2/df = 2.839$ ; RMSEA = .063; CFI = .957; GFI = .950; AGFI = .921).

Once the measurement model has been approved; the research hypotheses have been tested. The results of analyses have been shown in Table 4. For the case of H1 (Digital Literacy → Online Learning Attitude), it has been shown that digital literacy positively and significantly predicts online learning attitude ( $\beta= 0.25$ ;  $R^2=0.06$ ;  $p<0.01$ ). H1 has therefore been accepted. For the case of H2 (Online Learning Attitude → School Alienation), it has been shown that online learning attitude positively and significantly predicts school alienation ( $\beta= 0.20$ ;  $R^2=0.04$ ;  $p<0.01$ ). This finding is inconsistent with the claim in H2, as it states that the prediction will be inverse. H2 is therefore rejected. As for H3 (Change Fatigue → Online Learning Attitude), it has been shown that change fatigue has no significant influence over online learning attitude ( $p>0.05$ ). H3 has therefore been rejected. H4 (Change Fatigue → School Alienation) has also been tested and it was observed that change fatigue significantly and positively predicts school alienation ( $\beta= 0.28$ ;  $R^2=0.08$ ;  $p<0.01$ ). H4 is therefore accepted. A test of H5 (Digital Literacy → School alienation) has revealed that digital literacy significantly and negatively predicts



school alienation ( $\beta = -0.09$ ;  $R^2 = 0.01$ ;  $p < 0.01$ ). H5 has therefore been accepted. Table 4 reports these Structural Equation Model results in brief.

Table 2.

*Descriptive Statistics and Inter-correlation Matrix for the Variables in Proposed Model*

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 <b>Change Fatigue</b>	22,44	4,175	1,00												
<b>Digital Literacy</b>															
2 <b>Attitude</b> towards ICT for learning	26,87	3,582	,072	1,00											
3 <b>Technical</b> digital literacy	22,50	3,346	,068	,535*	1,00										
4 <b>Cognitive</b> digital literacy	7,65	1,213	,038	,580*	,366*	1,00									
5 <b>Social-Emotional</b> digital literacy	6,71	1,398	,066	,431*	,670*	,262*	1,00								
<b>Online Learning Attitude</b>															
6 <b>General Acceptance</b>	22,16	4,418	-,017	,268*	,248*	,256*	,196*	1,00							
7 <b>Individual Awareness</b>	16,42	5,936	-,058	,186*	,106*	,167*	,096*	,711*	1,00						
8 <b>Utility Value</b>	10,55	2,799	,000	,246*	,173*	,271*	,127*	,656*	,713*	1,00					
9 <b>Active Participation</b>	13,87	2,834	,082	,233*	,141*	,260*	,161*	,439*	,353*	,398*	1,00				
<b>School Alienation</b>															
10 <b>Weakness</b>	14,19	4,168	,172*	-,153*	-,108*	-,078	-,064	-,015	,145*	-,010	-,077	1,00			
11 <b>Anomy</b>	12,810	3,117	,259*	-,092*	-,065	-,051	-,030	,064	,185*	,081	-,033	,487*	1,00		
12 <b>Isolation</b>	12,4786	3,420	,157*	-,155*	-,099*	-,081	-,083	,007	,134*	,034	-,020	,311*	,333*	1,00	
13 <b>Meaninglessness</b>	9,6538	3,219	,229*	-,076	-,091*	-,023	-,051	,079	,236*	,068	-,054	,625*	,706*	,342*	1,00

\* Correlation is significant at the 0.05 level

Figure 1. The Structural Equation Diagram based on the Proposed Model (N=468)

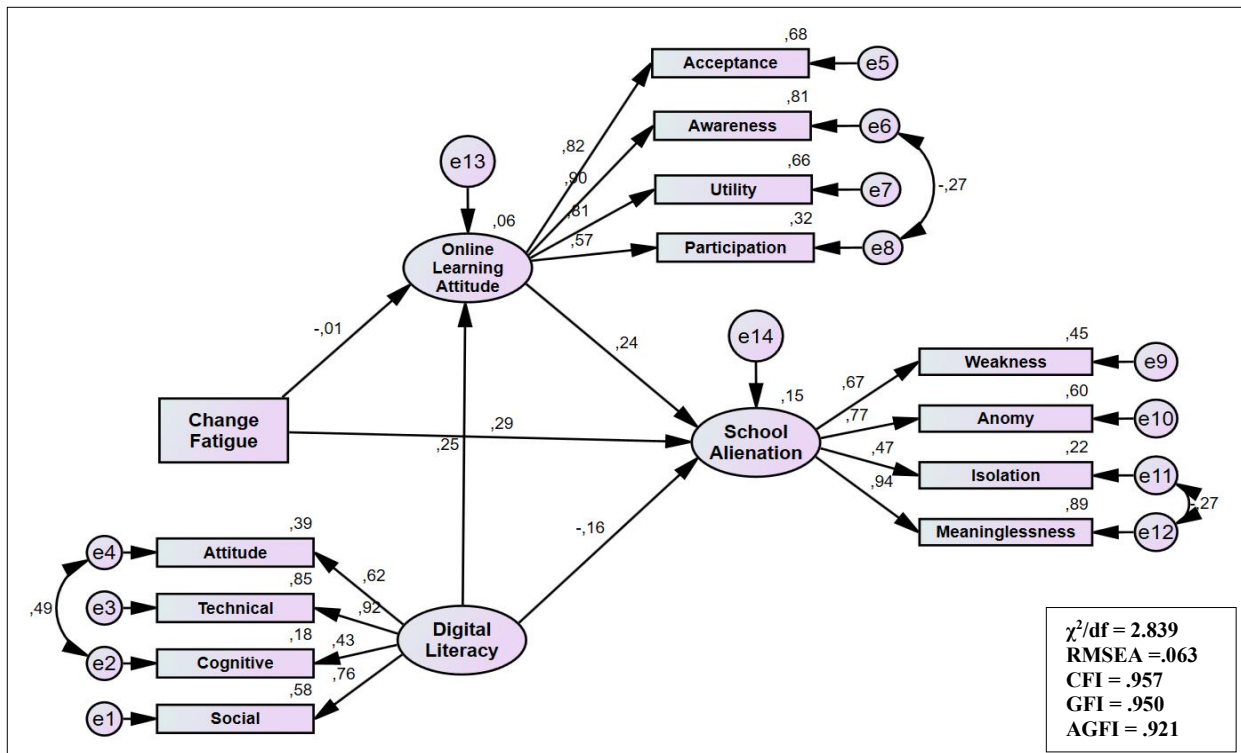


Table 3.

*Descriptive Goodness of Fit Measures' Classifications and Results Attained by the Proposed Model*

Fit Measure	Good Fit	Acceptable Fit	Proposed Model	Result
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2.839	Acceptable Fit
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.063	Acceptable Fit
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.957	Acceptable Fit
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.950	Good Fit
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.921	Good Fit

Table 4.

*Structural Equation Model Results (N=468)*

Predictor Variables	Dependent Variables			
	Online Learning Attitude		School Alienation	
	$\beta$	S.E.	$\beta$	S.E.
H1 (Digital Literacy → Online Learning Attitude)	0.25***	0.183	-	-
$R^2$	0.06		-	
H2 (Online Learning Attitude → School Alienation)	-		0.20***	0.040
$R^2$	-		0.04	
H3 (Change Fatigue → Online Learning Attitude)	0.00	0.042	-	-
$R^2$	0.00		-	
H4 (Change Fatigue → School Alienation)	-		0.28***	0.034
$R^2$	-		0.08	
H5 (Digital Literacy → School alienation)	-		-0.08***	0.133
$R^2$	-		0.01	

**DISCUSSION**

In this study, an attempt at modeling the relationships among change fatigue, school alienation, online learning attitude, and digital literacy in a study group of teacher candidates once after their schools have resumed face-to-face education following a one-and-a-half-year period of online education, has been made. The proposed model has been shown to be an acceptable fit, and several hypotheses have been tested based on this finding.

An initial finding has shown that digital literacy significantly and positively predicts online learning attitude for the study group. This may be interpreted as the more digitally literate a teacher candidate is, the greater her incidence to show a positive attitude towards online learning has been. Likewise, lower digital literacy also explains a portion of negative attitudes of teacher candidates towards online learning during the pandemic. This relationship has previously been heralded by Li and Lee (2016), who have worked with students in a graduate school of education and found a correlation between digital literacy and online learning attitude, and yet; the current study expands upon Li and Lee's results by pointing towards a certain causality.

It was also hypothesised that a more positive attitude towards online learning would predict negatively student alienation, which is a complex construct that is a combination of feelings like meaninglessness, powerlessness, normlessness, or isolation and negatively influences the educational experience altogether. However, the exact opposite has been shown to be true and it was observed that the more positive the attitude towards online learning, the greater the student alienation has been found. However, it is highly important to understand here that data have been collected from students precisely one month after the emergency remote education period has ended and regular, face-to-face education has resumed. It was at this exact moment that the student's feelings of alienation have been measured and the finding above may be interpreted as, a more positive attitude towards online learning explains a greater feeling of alienation experienced by students upon return to face-to-face education from a rather long period of emergency remote teaching that lasted almost a year and a half. A glance at Johnson's research, which investigates student alienation and the level of interaction with an online learning management system reveals that student alienation manifests at different levels in different types of

students. The same study differentiates alienation towards peers, the course and towards school in general and it reports that those students who especially feel alienated to their peers displayed a greater amount of interaction online with the learning management system. It should be considered that the study group of this here study consists largely of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students, who have never had the chance to get acquainted face to face with their classmates and partly by 3<sup>rd</sup> year students who have had only a single semester to get acquainted. Upon resuming face-to-face education, the possibility that students who have more fondly embraced the previous period of online education have felt stronger alienation upon having to socialize with classmates whom they literally met for the first time is supported by Johnson's findings.

As for the third hypothesis involving change fatigue; there has been no observed effect of this phenomenon upon online learning attitude. That is, all the changes to the education system that the students have had to endure did not significantly affect their adoption of online learning. This may also be interpreted as, in spite of all the perceived amount of change that happened around them; those who were supportive of online education still continued to be so; whereas those who were against online education still continued to be so. Nevertheless, this situation may be dependent on the opportunities available to a given university or its efficiency in implementing distance education programs; as well as upon the prominent learning styles in groups of students enrolled.

However, the fourth hypothesis that claimed that this same change fatigue serves to predict the school alienation experienced by teacher candidates upon return to face-to-face education has been confirmed. Also taking into consideration the interpretation pertaining to the third hypothesis, it could be said here that the ordeal that the unprepared educational institutions have had to go through during the pandemic and the environment of chaos and inconsistency that was caused by systemic changes involving attempts at establishing a viable mode of education by trial-and-error deserves its own category of change apart from change attributed only to online learning. Johnson (2005) reports that student alienation might have multiple reasons, ranging from a teaching-learning process devoid of creativity to the very way learning institutions are structured in a fashion that emphasizes utilitarianism, instrumentalism, measurable performance indicators, and standardized competencies. There are many such elements of university education that may have been inadvertently highlighted during the implementation of rapid changes due to the pandemic; such as the alienating bureaucratic nature of administrative processes or rigid rules that were implemented as a result of hasty decision making. Further research is necessary in order to understand the multiple perspectives of change that institutions have had to go through during the pandemic period.

The last hypothesis, which suggested that digital literacy negatively predicts student alienation, has been confirmed. This finding should not be surprising, as the literature suggests that in addition to requiring the greater skill of self-regulation, educational environments where information and communication technologies are heavily used require technical skills in students, and those who lack these may feel intimidated and develop emotions of powerlessness; eventually leading to alienation (Healy & Fairweather, 2010). This notion has been tested and proven to be valid also during the COVID-19 era of education by a recent study conducted with 700 college students (Dar & Jan, 2022) However, Dar and Jan's research has not investigated causality in the relationship between digital literacy and student alienation and carries implications that the relationship might be two-way; i.e., that increasing student alienation might also explain the decreasing intentions of students to make use of ICT in the educational context. The model that this here study proposes, however, investigates raw digital capacities (literacy) of students rather than their intentions; and showcases that no matter what the attitude of students might be towards online education and how fatigued they might feel due to institutional change during the pandemic; digital literacy still reduces the likelihood of student alienation upon return to face-to-face education.

## CONCLUSION AND SUGGESTIONS

The transition of education to virtual spaces increases the student's need for self-directedness; while causing feelings of remoteness and lack of interaction or relation (Adebayo & Balogun, 2019). The theoretical framework of student alienation encompasses this and even more; and it has been shown with this study that school alienation due to a forced transition to online learning is influenced by other factors than simple lack of digital literacy, such as change fatigue or online learning attitude. The

Pandemic has caught the educational institutions worldwide off-guard and lack of planning has led to many systemic changes, which has led to change fatigue that elevated student alienation. It is therefore not a time for educational institutions to relax and consider the pandemic to be over. Instead, rigorous work on plans that may be swiftly put into effect and ensure stability and predictability for both students and staff must be made. Orientation and re-orientation programs may be developed, action plans and checklists designed; while supportive training for increasing digital literacy in both personnel and students may be implemented. It is vital to communicate to all stakeholders such that each and every student and personnel member knows by heart how education will progress even under dire circumstances, pandemic or otherwise. This could help reduce change fatigue and therefore, student alienation. One more finding of note is that, as academic literature has been pointing out for some time, there may be some students out there who have discovered that online education may be a better alternative to face-to-face education for them. This is yet another chance for the world to start considering distance education or other hybrid models as true alternatives to face-to-face, in the long run. An immediate lesson that should be taken, is that research is required so as to develop re-orientation programs for students upon returning to face-to-face education after a long period of emergency remote teaching.

## REFERENCES

- Adebayo, S., & Balogun, O. R. (2019). Effects of E-Learning Tools on Students' Academic Performance in Secondary Schools in Ilorin Metropolis, Nigeria. *Journal of Library, Science Education and Learning Technology*, 1(1), 39-54.
- Bernerth, J. B., Walker, H. J., & Harris, S. G. (2011). Change fatigue: Development and initial validation of a new measure. *Work & Stress*, 25(4), 321-337.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Scientific Research Methods*. Ankara: Pegem Academy Publications.
- Caglar, C. (2013). The Relationship between the Levels of Alienation of the Education Faculty Students and Their Attitudes towards the Teaching Profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1507-1513.
- Çağlar, Ç. (2012). Development of the Student Alienation Scale (SAS). *Education and Science*, 37(166).
- Chen, M., Kennedy, A. I., Meinck, S., & Rožman, M. (2022). Section 4.6 Transitioning students back to school. *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education: International Evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*, 151.
- Dar, W. A., & Jan, K. (2022). ICT Use Behaviour and Student Alienation: A Descriptive Correlational Study. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, 12(1), 1-13.
- Dilkes, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The new Australian curriculum, teachers and change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(11), 45-64.
- Gao, S., Mokhtarian, P. L., & Johnston, R. A. (2008). Nonnormality of data in structural equation models. *Transportation Research Record*, 2082(1), 116-124.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Adapting Digital Literacy Scale into Turkish. *Ege Journal of Education*, 18(1), 408-429.
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School Alienation—Theoretical Approaches and Educational Research. *Educational Research*, 60(2), 171-188.
- Healy, M., & Fairweather, N. (2010). Alienation and ICT: How useful is the classical concept of alienation in analyzing problems of ICT?. In *The Eleventh ETHICOMP International Conference on the Social and Ethical Impacts of Information and Communication Technology* (pp. 280-289). Tarragona, Spain.
- Heitin, L. (2016). What is digital literacy. *Education week*, 36(12), 5-6.
- Henderson, J. & Milman, N. (2020). An Investigation of Teacher Change Fatigue on the Technology Acceptance Model for High School Teachers. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 459-464).

- Herguner, G., Son, S. B., Herguner Son, S., & Donmez, A. (2020). The Effect of Online Learning Attitudes of University Students on Their Online Learning Readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(4), 102-110.
- Hergüner, G., Yaman, Ç., Çağlak Sari, S., Yaman, M. S., & Dönmez, A. (2021). The Effect of Online Learning Attitudes of Sports Sciences Students on Their Learning Readiness to Learn Online in the Era of the New Coronavirus Pandemic (COVID-19). *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(1), 68-77.
- Holbert, R. L., & Stephenson, M. T. (2002). Structural equation modeling in the communication sciences, 1995–2000. *Human Communication Research*, 28(4), 531-551.
- Johnson, G. M. (2005). Student Alienation, Academic Achievement, and WebCT use. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(2), 179-189.
- Karakaş, M. (2020). The Multi-Sociological Aspects of the COVID-19 Pandemic and the New Normal. *İstanbul University Journal of Sociology*, 40(1), 541-573.
- Khan, M., Adil, S. F., Alkhatlan, H. Z., Tahir, M. N., Saif, S., Khan, M., & Khan, S. T. (2021). COVID-19: A global challenge with old history, epidemiology and progress so far. *Molecules*, 26(1), 39.
- Leuschke, E. E. (2017). *School Culture and Teacher Change Fatigue in Tennessee* (Publication Number 10602117) [M.A., Middle Tennessee State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor. Retrieved March 2, 2022 from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/school-culture-teacher-change-fatigue-tennessee/docview/1952265041/se-2?accountid=17170>
- Li, L.-Y., & Lee, L.-Y. (2016). Computer Literacy and Online Learning Attitude toward GSOE Students in Distance Education Programs. *Higher Education Studies*, 6(3), 147-156.
- Limon, I. (2020). Turkish Adaptation of Change Fatigue Scale: A Study of Reliability and Validity. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 292-311.
- Limon, İ., & Nartgün, S. S. (2020). Investigation of Teachers' Change Fatigue Level: Comparison by Demographics. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(2), 401-448.
- Magano, K. D. (2021). *Investigating change fatigue, burnout, work engagement, organisational commitment and turnover intention in the South African insurance industry* (Master of Arts in Industrial and Organisational Psychology). North-West University, South Africa.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Orlando, J. (2014). Veteran Teachers and Technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427-439.
- Osin, E. (2017). The category of alienation in educational psychology: Its history and prospects. *Russian Education & Society*, 59(5-6), 256-273.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press.
- Tosun, N., Mihci, C., & Bayzan, Ş. (2021). Challenges encountered by in-service K12 teachers at the beginning of the Covid-19 pandemic period: the case of Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(4), 359-384.
- Usta, İ., Uysal, Ö., & Okur, M. R. (2016). Online Learning Attitude Scale: Development, Validity and Reliability. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- YÖK. (2020). *Küresel Pandemide Yeni Normalleşme Süreci*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/kuresel-salginda-yeni-normallesme-sureci-2020.pdf>
- YÖK. (2021). *Küresel Salgında Eğitim ve Öğretim Süreçlerine Yönelik Uygulamalar Rehberi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/K%20c3%bcresel%20Salg%20c4%b1nda%20E%20c4%9fitim%20ve%20c3%96%20c4%9fretim%20S%20c3%bcresel%20a7lerine%20Y%20c3%b6nelik%20Uygulamalar%20K%20c4%b1lavuzu%202021.pdf>
- Yustika, G. P., & Iswati, S. (2020). Digital literacy in formal online education: A short review. *Dinamika Pendidikan*, 15(1), 66-76.

## INVESTIGATION OF THE LEARNING OUTCOMES IN THE TURKISH COURSE CURRICULUM (FROM 5<sup>TH</sup> GRADE TO 8<sup>TH</sup> GRADE) IN TERMS OF THE SOLO TAXONOMY

### TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 5., 6., 7. ve 8. SINIF KAZANIMLARININ SOLO TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

Seda AKTI ASLAN<sup>1</sup>

**ABSTRACT:** The purpose of the study is to examine the Turkish Course Curriculum (2019) in terms of the SOLO taxonomy and determine to which level the learning outcomes correspond. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used as the data analysis method. In this context, the learning outcomes in the Turkish Course Curriculum, which was drafted in 2017 and put into practice between 2018 and 2019, were used for the data source. It was observed that the learning outcomes in the curriculum were classified as listening, speaking, reading and writing. While classifying the learning outcomes, the levels of the Solo taxonomy were considered. The results showed that 162 learning outcomes mostly corresponded to the level of relational. It was followed by the level of Multistructural (76 learning outcomes), the level of extended abstract (28 learning outcomes) and the level of unistructural (23 learning outcomes). As the grade level increased, the number of unistructural and multi-structural learning outcomes decreased. Additionally, as the learning outcomes of the extended abstract level were expected to increase, there was no increase. As a result, the learning outcomes in the Turkish Course Curriculum are not adequate and suitable for the SOLO taxonomy.

**Keywords:** Curriculum, Learning Outcome, SOLO Taxonomy, Turkish Course

**ÖZ:** Bu çalışmada Türkçe dersi öğretim programı (2019) kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi ve kazanımların hangi düzeye karşılık geldiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda 2017 yılında taslak olarak hazırlanan ve 2018-2019 yılında uygulamaya konan Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretim programında yer alan kazanımların dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sınıflandırıldığı görülmüştür. Kazanımlar SOLO taksonomisi düzeylerine göre sınıflandırılırken gösterge fiiller göz önünde bulundurulmuştur. Sonuçlara bakıldığında kazanımların en çok ilişkisel yapı basamağını (162 kazanım) temsil ettiği görülmüştür. Bu sıralamayı çok yönlü yapı basamağı (76 kazanım), soyutlanmış yapı basamağı (28 kazanım) ve tek yönlü yapı basamağı (23 kazanım) takip etmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça tek yönlü ve çok yönlü kazanım sayısının azalıp, soyutlanmış yapı basamağı kazanımlarının artması beklenirken bir artış olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisinin yapısına uygun ve yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** SOLO Taksonomisi, Türkçe dersi, Öğretim programı, Kazanım

#### Cite this article as:

Akti Aslan, S. (2023). Investigation of The Learning Outcomes In The Turkish Course Curriculum (From 5<sup>th</sup> Grade to 8<sup>th</sup> Grade) In Terms of The Solo Taxonomy. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 682-694.

#### Bu makaleye atf vermek için:

Akti Aslan, S. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programının 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Kazanımlarının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 682-694.

<sup>1</sup> PhD, Fırat University, Karakoçan Vocational School, Department of Child Care and Youth Services, Elazığ, Türkiye, [saaslan@firat.edu.tr](mailto:saaslan@firat.edu.tr), Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9345-6194>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

21. yy becerileri, bireylerin iş ve yaşamlarında başarılı olabilmeleri için ustalaşması gereken beceri, bilgi ve uzmanlık olarak tanımlanmaktadır (Framework for 21st Century Learning, 2019). Bu becerilere bakıldığında; bireylerin günlük hayatlarını kolaylaştırarak, yeniliklere ve teknolojik gelişmelere uyumlarını sağlamak, ayrıca onları sürekli öğrenmeye ve yaratıcı düşünmeye yönlendirmenin amaçlandığı görülmektedir. Bütün bu beklentiler gözleri eğitim kurumlarına çevirmiştir. Çünkü bu köklü değişimi sağlamada en büyük görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının bu önemli görevi üstlenmesindeki en önemli unsur eğitim programlarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin sahip olması gereken beceri ve yeterlikleri dikkate alarak zaman zaman eğitim programlarında değişim sürecini başlatmaktadır. Türkiye’de 2017-2018 yıllarında eğitim programlarında değişiklik sürecine girilerek 21. yy becerilerini edinmiş öğrenciler yetiştirme hedeflemiştir. Değişime uğrayan programlardan biri de Türkçe dersi öğretim programıdır.

Öğretim programlarında hedefler, programın diğer öğelerine göre bir başlangıç noktası olduğundan ayrı bir öneme sahiptir. Öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasında kazanımların sınıflandırılmasının ve değerlendirilmesinin önemi büyüktür. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere kazandırılması istenen hedefler farklı düzeyde ve özellikte olabilir. Hedeflerin sınıflandırılmasında ve öğrenme çıktılarının ölçmede daha etkili sonuçlar almak amacıyla kullanılan taksonomilerden en yaygın kullanılanlar arasında Bloom ve SOLO taksonomileri yer almaktadır. Gözlenebilen öğrenme çıktısı (Structure of Observed Learning Outcomes) anlamına gelen SOLO taksonomisi, Piaget’in bilişsel gelişim evreleri referans alınarak geliştirilmiştir (Bağdat, 2013). Sürekli değişimin en büyük etkilerinin görüldüğü eğitim sürecinde, yenilenen öğretim programlarının 21. yy öğrenci becerileri açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen değişim politikalarının öğretim programlarına yansımaya yönelik yapılacak çalışmaların, sonradan yapılacak program geliştirme süreçlerine etkisi olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile Türkçe dersi öğretim programı (2019) kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi ve kazanımların hangi düzeye karşılık geldiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2017 yılında taslak olarak hazırlanan ve 2018-2019 yılında uygulamaya geçen Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretim programında yer alan kazanımların dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu kazanımların SOLO Taksonomisi düzeylerine göre sınıflandırılması aşamasında literatürde belirlenmiş gösterge fiiller göz önünde bulundurulmuştur. Kazanım sınıflandırılmasında SOLO taksonomisinin ilk basamağı olan yapı öncesi basamak dahil edilmeksizin ikinci basamaktan başlanmış ve tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı göz önünde bulundurulmuştur. Farklı sınıf seviyelerinde yer alan toplam 289 kazanım araştırmacı haricinde iki farklı uzman tarafından incelenmiş ve hangi düzeye uygun olduğu belirlenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonrasında aradaki uzlaşmayı belirlemek için görüş birliği/(toplam görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü ile hesaplanan basit uyum yüzdesi kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucu uzmanlar arasındaki uyumun %93 olduğu ve uzmanların 289 kazanımdan 269’unu aynı düzeye atadığı belirlenmiştir.

### Bulgular

Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımlarının incelendiği çalışmada yapılan analizler sonucu, 5. sınıf öğretim programında yer alan 69 kazanımdan büyük çoğunluğunun SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı basamağına (32 kazanım) yönelik olduğu görülmektedir. Bu sırayı çok yönlü yapı basamağı (19 kazanım), tek yönlü yapı basamağı (9 kazanım) ve soyutlanmış yapı basamağı (9 kazanım) takip etmektedir. 6. sınıf öğretim programında yer alan 68 kazanımdan büyük çoğunluğunun SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı basamağına (36

kazanım) yönelik olduğu görülmektedir. Bu sırayı çok yönlü yapı basamağı (20 kazanım), soyutlanmış yapı basamağı (8 kazanım) ve tek yönlü yapı basamağı (4 kazanım) takip etmektedir. 6. sınıf öğretim programında yer alan 68 kazanımdan büyük çoğunluğunun SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı basamağına (36 kazanım) yönelik olduğu görülmektedir. Bu sırayı çok yönlü yapı basamağı (20 kazanım), soyutlanmış yapı basamağı (8 kazanım) ve tek yönlü yapı basamağı (4 kazanım) takip etmektedir. Buradan hareketle en fazla temsil edilen basamakların ilişkisel yapı ve çok yönlü yapı basamakları olduğu görülmektedir. 8. sınıf öğretim programında yer alan 76 kazanımdan büyük çoğunluğunun SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı basamağına (50 kazanım) yönelik olduğu görülmektedir. Bu sırayı çok yönlü yapı basamağı (16 kazanım), soyutlanmış yapı basamağı (5 kazanım) ve tek yönlü yapı basamağı (5 kazanım) takip etmektedir. Buradan hareketle en fazla temsil edilen basamakların ilişkisel yapı ve çok yönlü yapı basamakları olduğu görülmektedir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların SOLO taksonomisi basamaklarına göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma sonucunda; kazanımların çoğunun (162 kazanım) ilişkisel yapı basamağında olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla çok yönlü yapı basamağı (76 kazanım), soyutlanmış yapı basamağı (28 kazanım) tek yönlü yapı basamağı (23 kazanım) takip etmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkçe dersi öğretim program kazanımlarının SOLO taksonomisinin yapısına uygun ve yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin lise ve üniversite giriş sınavlarında karşılına çıkan ve “yeni nesil” olarak adlandırılan soruları anlayabilmeleri, edindikleri bilgileri farklı alanlara transfer edebilmeleri ve akıl yürütme becerilerini kullanabilmeleri ancak üst bilişsel düşünme becerileri ile sağlanabilmektedir (Erbaş, 2021). SOLO taksonomisinin düzeyleri niceliksel ve niteliksel öğrenmeleri yansıtabilecek yapıda düzenlenmiştir (Goel, 2011). Bu nedenle öğretim programları hazırlanırken SOLO taksonomisi düzeyleri göz önünde bulundurularak öncelikle 5 ve 6. Sınıflarda daha çok ön öğrenmelerin ve kavramların öğrenilip, uygulamaya koyulmasını sağlayan tek yönlü ve çok yönlü yapı basamaklarında yer alan kazanımların yer alması; 7 ve 8. Sınıflarda ise ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı basamaklarında yer alan kazanımların yer alması gereklidir.



## INTRODUCTION

21<sup>st</sup>-century skills and needs stand out with the developments in science and technology and the increase in knowledge accumulation. Today, information, which was valid and valuable in the past years, is no longer sufficient on its own (Kocakaya & Kotluk, 2015). 21<sup>st</sup>-century skills are defined as the skills, knowledge, and expertise that individuals need to master to be successful in their business and life (Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2019). We can see that these skills are aimed to facilitate the daily lives of individuals, ensure their adaptation to innovations and technological developments, and also direct them to continuous learning and creative thinking. All these expectations have turned the eyes to educational institutions. It is because educational institutions have great importance to ensure this radical change. Educational programs are the most important factor for educational institutions to undertake this important task. The Ministry of National Education initiates the process of change in education programs from time to time by considering these skills and competencies that students should bear. In Turkey, it was aimed to raise students who have acquired 21<sup>st</sup>-century skills by changing the content of education programs in the 2017-2018 academic year. One of the programs that have changed is the Turkish course curriculum. The aim of the Turkish teaching program is defined as "Students acquire language skills (listening, speaking, writing, reading) and mental skills that they can use throughout their lives, develop themselves individually and socially by using these skills, and let them communicate effectively" (Ministry of National Education, 2017). The fact that the Turkish course curriculum has undergone developments according to the needs of the time since the establishment of the Turkish Republic has been revealed with program comparison studies (Altunkeser & Coşkun, 2016; Aydın, 2017; Kalaycı & Yıldırım, 2020; Özenç, 2018; Şahin & Bayramoğlu, 2016). The Turkish course curriculum (1<sup>st</sup> and 8<sup>th</sup> grades) was renewed by the Ministry of National Education in 2017 and applied for the first time at the 5<sup>th</sup> grade level and has been implemented at every grade level as of the 2018-2019 academic year.

Since the learning outcomes in the curriculum constitute a starting point compared to the other elements of the program, they have significant importance. Classification and evaluation of learning outcomes are of great importance in achieving the learning outcomes of the curriculum. The learning outcomes that are desired to be acquired by the students in the learning-teaching process can be at different levels and characteristics. In the 1950s, studies were carried out by Bloom et al. to get more effective results in classifying learning outcomes and measuring learning learning outcomes and they were diversified over time. Taxonomies are frequently used to increase the quality of the curriculum. Educators such as Bloom, Biggs and Collis, Fink, Anderson, and Dettmer have studies on cognitive domain taxonomies. Taxonomy can be defined as the gradual ordering of target behaviors from simple to complex, easy to difficult, concrete to abstract (Sönmez, 2004). According to Gökler (2012), taxonomies are guides and facilitators in the determination of new targets after expressing the expected behaviors from students with purposes. Taxonomies can be used to analyze learning outcomes or evaluation questions in different disciplines (Arı, 2013). Bloom and SOLO are the most widely used taxonomies among these. Hattie and Burdie (1998) proposed that the SOLO taxonomy is more practical in eliminating the uncertainties in determining the cognitive levels in Bloom's taxonomy (Gezer & İlhan, 2015). The SOLO taxonomy was used in this study by considering the importance of cognitive levels in the evaluation process of the outcomes.

### **SOLO Taxonomy and Related Research**

SOLO taxonomy, which stands for Structure of Observed Learning Outcomes was developed regarding Piaget's cognitive development stages (Bağdat, 2013). Although this taxonomy is a model that was first proposed to explain the structure of learning outcomes, some studies have shown that it can also be used in determining the learning outcomes of the curriculum (Ağçam & Babanoğlu, 2018; Ertem Akbaş & Baki, 2020; Fensham & Bellocchi, 2013; Gezer & İlhan, 2015; Pegg & Tall, 2005). SOLO taxonomy consists of five stages of understanding and these stages are arranged to reflect qualitative and quantitative learning (Brabrand & Dahl, 2009; Biggs & Tang, 2007; Goel, 2011; Ivanitskaya, Clark, Montgomery & Primeau, 2002; Minogue & Jones, 2009). The lowest level of this taxonomy is the pre-structural level. At this level, students cannot properly fulfill the task expected from them or give meaningful answers to the questions asked to them (Brabrand & Dahl, 2009). Also, the learner has

difficulty in understanding the subject and the information they learned will not be structured in their minds. At this level, the student cannot put forward ideas for the solution of the problem (Leung, 2000). The second stage of the taxonomy is the uni-structural level. At this level, the student focuses on conceptual structure and naming by dealing with a single aspect of the relevant field (Minogue & Jones, 2009). Students, who learn a single method or concept can use terminology, follow simple instructions, and develop a narrow and superficial point of view towards the question asked (Brabrand & Dahl, 2009; Minogue & Jones, 2009). The third stage of the taxonomy is the multi-structural level. At this level, the student understands different aspects of a problem but cannot establish a relationship between them (Padiotis & Mikropoulos, 2010). The student can count, introduce, classify, combine, and apply methods one by one. In other words, it is safe to say that the student can see the trees but not the forest at the multi-structural level (Burnett, 1999). The fourth stage of the taxonomy is the relational level. In this level, we go beyond the explanatory approach at the multi-structural level and connect the parts to form a coherent whole (Hattie & Brown, 2004; Weyers, 2006). At this level, the student can understand the relationship between various views and how they form a whole. Generalizations can be made at this level. At this level, the student is expected to make comparisons and associations, analyze, and apply theory, and express according to cause and effect relationship. In the extended abstract level, which is the last stage of the taxonomy, students can transfer what they have learned about the subject to a different field and put forward new and creative ideas (Thompson, 2007). In this stage, which is regarded as the highest level, students can have the competencies to generalize, make assumptions, criticize, and create theories.

When the relevant literature is examined, it is possible to find studies, in which the SOLO taxonomy is used in the determination and evaluation of curriculum outcomes (Ağçam & Babanoğlu, 2018; Doğan, 2020; Ertem Akbaş & Baki, 2020; Fensham & Bellocchi, 2013; Gezer & İlhan, 2015; Göçer & Kurt, 2016), evaluation questions and academic achievement levels in the textbooks (Çetin, Boran & Yazıcı, 2014; Dönmez, 2019), learning and teaching processes (Ertem Akbaş, 2016; Konyalıhatipoğlu, 2016), thinking skills (Bağdat & Anapa-Saban, 2014; Elazzabi & Kaçar, 2020) and in the determination of learning levels (Şendur, 2019).

In the education process, where the greatest effects of continuous development are seen, it is considered important to examine the renewed curriculum in terms of 21st-century student skills. Framework for 21st Century Learning was proposed by P21 as a result of the feedback from educators, education experts, and business representatives, to define the knowledge, skills, expertise, and support systems that students need to become competent individuals in the fields of education, social life, business life, and citizenship, which are the final output of education systems. Similar to the P21 framework, various classifications of 21st-century skills have been made by The American National Research Council (NRC) and the International Society for Technology In Education (ISTE).

- P21 framework,
  - Learning and Innovation Skills
  - Information, Media, and Technology Skills
  - Life and Career Skills
- The American National Research Council [NRC],
  - Cognitive Skills
  - Interpersonal Skills
  - Intrapersonal Skills
- International Society For Technology In Education-[ISTE],
  - Empowered Learner
  - Digital Citizen
  - Knowledge Constructor
  - Innovative Designer
  - Computational Thinker
  - Creative Communicator

It is believed that the studies on the reflection of the change policies determined by the Ministry of National Education on the curriculum will have an impact on the subsequent program development processes. The purpose of this study is to examine the learning outcomes of the Turkish course curriculum (2019) according to the SOLO taxonomy and to determine which level the learning outcomes correspond to. Considering the purpose of the study, answers to the following questions were sought:

- What is the distribution of the learning outcomes of the 5<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum (2019) according to the SOLO taxonomy levels?
- What is the distribution of the learning outcomes of the 6<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum (2019) according to the SOLO taxonomy levels?
- What is the distribution of the learning outcomes of the 7<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum (2019) according to the SOLO taxonomy levels?
- What is the distribution of the learning outcomes of the 8<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum (2019) according to the SOLO taxonomy levels?

## METHOD

In this study, the document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. The document analysis is the process of collecting materials containing information about the cases targeted to be investigated and analyzing them according to certain criteria (Çepni, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bowen (2009) defined document analysis as a method that allows the examination of documents obtained from printed or electronic sources. Within the scope of the study, the learning outcomes in the Turkish course curriculum, which was prepared as a draft in 2017 and implemented in the 2018-2019 academic year, as the data source. It is seen that the learning outcomes in the curriculum are classified as listening/watching, speaking, reading, and writing. According to this classification, the number of learning outcomes for the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> grades are provided in the table below.

Table 1.  
*Number of learning outcomes according to grades in the Turkish course curriculum*

Number of Learning Outcomes by Grades					
	Listening/Watching	Speaking	Reading	Writing	Total
5 <sup>th</sup> Grade	12	7	34	16	69
6 <sup>th</sup> Grade	12	7	35	14	68
7 <sup>th</sup> Grade	14	7	38	17	76
8 <sup>th</sup> Grade	14	7	35	20	76
Total	52	28	142	67	289

The verbs in the table below are considered at the stage of classification of these learning outcomes according to the SOLO Taxonomy levels. In the classification of learning outcomes, the pre-structural level, which is the first stage of SOLO taxonomy, was excluded and classification started from the second stage and uni-structural, multi-structural, relational, and extended abstract levels were taken into consideration.

Table 2.  
*Indicative verbs determined according to the levels of the SOLO taxonomy*

Uni-Structural	Multi-Structural	Relational	Extended Abstract
- Transfer	- Connect	- Question	- Examine in-depth
- Speak	- Classify	- Apply	- Design
- Express	- Number	- Outline	- Create
- Diagnose	- List	- Distinguish	- Judge
- Notice	- Define	- Analyze	- Hypothesize
- Remember	- Mock	- Sort	- Assess
- Repeat	- Plan	- Compare	- Discuss
- Mark	- Implement	- Categorize	- Reflect
- Name	- Clarify	- Observe	- Applying theory to a new field
- Know	- Clear up	- Summarize	- Generalize
	- Make clear	- Guess	- Creating theory
	- Explain	- Integrate	- Estimate
	- Symbolize	- Explaining reasons	
	- Qualify	- Evaluate	
		- Implementing a theory	

\* (Biggs, 2003; Burnett, 1999)

A total of 289 learning outcomes at different grade levels were examined by two different experts other than the researcher and their levels were determined. After the expert reviews, the simple percentage of agreement (Miles & Huberman, 1994) calculated with the formula of consensus/ (total agreement+disagreement) was used for the agreement. As a result of the calculation and regarding the level to which the learning outcomes assigned by experts, dissensus was found out in 1 learning outcome out of 69 learning outcomes for 5<sup>th</sup> grade, 5 learning outcomes out of 68 learning outcomes for 6<sup>th</sup> grade, 6 learning outcomes out of 76 learning outcomes for 7<sup>th</sup> grade, and 8 learning outcomes out of 76 learning outcomes for 8<sup>th</sup> grade. As a result of the calculation, it was found that the agreement between the experts was 93% and experts assigned 269 out of 289 learning outcomes to the same level.

Table 3.

*The learning outcomes that the researchers disagreed on the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum according to the SOLO Taxonomy levels*

Grade	Disagreed Learning Outcome	SOLO Level by Researcher	SOLO Level by First Expert	SOLO Level by Second Expert	SOLO Level by Final Decision
5 <sup>th</sup> Grade (1 Learning outcome)	T.5.3.6. Determines the contribution of idioms and proverbs to the text.	Multi-Structural	Relational	Uni-Structural	Relational
6 <sup>th</sup> Grade (5 Learning outcomes)	T.6.2.2. Speaks without preparation.	Multi-Structural	Extended Abstract	Relational	Extended Abstract
	T.6.3.6. Determines the contribution of idioms and proverbs to the text.	Multi-Structural	Relational	Relational	Relational
	T.6.3.16. Summarizes what he reads.	Multi-Structural	Relational	Relational	Multi-Structural
	T.6.3.18. Asks questions about the text.	Relational	Relational	Uni-Structural	Relational
	T.6.3.29. Makes inferences about what he reads.	Relational	Relational	Uni-Structural	Extended Abstract
7 <sup>th</sup> Grade (6 Learning outcomes)	T.7.2.2. Speaks without preparation.	Multi-Structural	Extended Abstract	Relational	Extended Abstract
	T.7.3.6. Determines the contribution of idioms and proverbs to the text.	Multi-Structural	Relational	Relational	Relational
	T.7.3.15. Summarizes what he reads.	Multi-Structural	Relational	Relational	Multi-Structural
	T.7.3.28. Makes inferences about what he reads.	Relational	Relational	Uni-Structural	Extended Abstract
	T.7.3.30. Answers questions about the images.	Multi-Structural	Relational	Relational	Multi-Structural
T.7.4.15. Uses appropriate transitional and linking expressions in his writings.	Multi-Structural	Relational	Relational	Uni-Structural	
8 <sup>th</sup> Grade (8 Learning outcomes)	T.8.1.4. Answers questions about what he has listened to/watched.	Multi-Structural	Relational	Relational	Multi-Structural
	T.8.3.6. Determines the contribution of idioms, proverbs, and aphorisms to the text.	Multi-Structural	Relational	Relational	Relational
	T.8.3.9. Comprehends the functions of the verbs in the sentence.	Multi-Structural	Relational	Relational	Multi-Structural
	T.8.3.13. Summarizes what he reads.	Multi-Structural	Relational	Relational	Multi-Structural
	T.8.3.15. Asks questions about the text.	Multi-Structural	Extended Abstract	Uni-Structural	Relational
	T.8.3.27. Answers questions about the images.	Multi-Structural	Relational	Relational	Multi-Structural
	T.8.4.8. Uses humorous elements in his writings.	Multi-Structural	Extended Abstract	Multi-Structural	Relational
T.8.4.15. Uses appropriate transitional and linking expressions in his writings.	Multi-Structural	Relational	Relational	Uni-Structural	

The analysis process of the study was completed with the re-evaluation of the outcomes with disagreements, the consensus of field experts, and making the final decisions.

## Ethical Procedures

Since document analysis was used in the article, there was no need for an ethics committee report.

## FINDINGS

In this section, as a result of the analysis, the distribution of the learning outcomes in the Turkish course curriculum according to the levels of the SOLO taxonomy is given. Findings were presented according to grade levels by the sub-objectives of the study. Firstly, we have examined the distribution of the 5<sup>th</sup> grade learning outcomes according to the SOLO taxonomy levels in line with the purpose of the study and then we have provided the obtained results in Table 4.

Table 4.

*Distribution of 5<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum learning outcomes according to SOLO taxonomy levels*

	Uni-Structural	Multi-Structural	Relational	Extended Abstract	Total
Listening/Watching	-	3	8	1	12
Speaking	-	3	3	1	7
Reading	5	9	16	4	34
Writing	4	4	5	3	16
Total	9	19	32	9	69

When we examine Table 4, it is seen that the majority of the 69 learning outcomes in the 5<sup>th</sup> grade curriculum are related to the relational level (32 learning outcomes) of the SOLO taxonomy. This is followed by multi-structural level (19 learning outcomes), uni-structural level (9 learning outcomes), and extended abstract level (9 learning outcomes). Considering these, it is seen that the most represented levels are the relational and multi-structural levels.

Considering the listening/watching, speaking, reading, and writing skills/learning areas, it is seen that the learning outcomes belonging to the relational level are most dominant and the number of learning outcomes in the reading skill/learning area (16 learning outcomes) is higher.

In line with the second purpose of the study, the distribution of 6<sup>th</sup> grade learning outcomes according to the SOLO taxonomy levels was examined and the findings are provided in Table 5.

Table 5.

*Distribution of 6<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum learning outcomes according to SOLO taxonomy levels*

	Uni-Structural	Multi-Structural	Relational	Extended Abstract	Total
Listening/Watching	-	4	7	1	12
Speaking	-	2	3	2	7
Reading	2	11	18	4	35
Writing	2	3	8	1	14
Total	4	20	36	8	68

When we examine Table 5, it is seen that the majority of the 68 learning outcomes in the 6<sup>th</sup> grade curriculum are related to the relational level (36 learning outcomes) of the SOLO taxonomy. This is followed by multi-structural level (20 learning outcomes), extended abstract level (8 learning outcomes), and uni-structural level (4 learning outcomes). Considering these, it is seen that the most represented levels are the relational and multi-structural levels.

Considering the listening/watching, speaking, reading, and writing skills/learning areas, it is seen that the learning outcomes belonging to the relational level are most dominant and the number of learning outcomes in the reading skill/learning area (18 learning outcomes) is higher.

In line with the third purpose of the study, the distribution of 7<sup>th</sup> grade learning outcomes according to the SOLO taxonomy levels was examined and the findings are provided in Table 6.

Table 6.

*Distribution of 7<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum learning outcomes according to SOLO taxonomy levels*

	Uni-Structural	Multi-Structural	Relational	Extended Abstract	Total
Listening/Watching	-	4	8	2	14
Speaking	-	1	4	2	7
Reading	2	13	21	2	38
Writing	3	3	11	-	17
Total	5	21	44	6	76

When we examine Table 6, it is seen that the majority of the 76 learning outcomes in the 7<sup>th</sup> grade curriculum are related to the relational level (44 learning outcomes) of the SOLO taxonomy. This is followed by multi-structural level (21 learning outcomes), extended abstract level (6 learning outcomes), and uni-structural level (5 learning outcomes). Considering these, it is seen that the most represented levels are the relational and multi-structural levels.

Considering the listening/watching, speaking, reading, and writing skills/learning areas, it is seen that the learning outcomes belonging to the relational level are most dominant and the number of learning outcomes in the reading skill/learning area (21 learning outcomes) is higher.

In line with the fourth purpose of the study, the distribution of 8<sup>th</sup> grade learning outcomes according to the SOLO taxonomy levels was examined and the findings are provided in Table 7.

Table 7.

*Distribution of 8<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum learning outcomes according to SOLO taxonomy levels*

	Uni-Structural	Multi-Structural	Relational	Extended Abstract	Total
Listening/Watching	-	4	9	1	14
Speaking		1	5	1	7
Reading	2	9	22	2	35
Writing	3	2	14	1	20
Total	5	16	50	5	76

When we examine Table 7, it is seen that the majority of the 76 learning outcomes in the 8<sup>th</sup> grade curriculum are related to the relational level (50 learning outcomes) of the SOLO taxonomy. This is followed by multi-structural level (16 learning outcomes), extended abstract level (5 learning outcomes), and uni-structural level (5 learning outcomes). Considering these, it is seen that the most represented levels are the relational and multi-structural levels.

Considering the listening/watching, speaking, reading, and writing skills/learning areas, it is seen that the learning outcomes belonging to the relational level are most dominant and the number of learning outcomes in the reading skill/learning area (22 learning outcomes) is higher.

In line with the fifth purpose of the study, the distribution of 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> grade learning outcomes according to the SOLO taxonomy levels were examined and the findings are provided in Table 8.

Table 8.

*Distribution of 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> grade Turkish course curriculum learning outcomes according to SOLO taxonomy levels*

	Uni-Structural	Multi-Structural	Relational	Extended Abstract	Total
5 <sup>th</sup> Grade	9	19	32	9	69
6 <sup>th</sup> Grade	4	20	36	8	68
7 <sup>th</sup> Grade	5	21	44	6	76
8 <sup>th</sup> Grade	5	16	50	5	76
Total	23	76	162	28	289

When we examine Table 8, it is seen that the majority of the 289 learning outcomes in the Turkish course curriculum are related to the relational level (162 learning outcomes) of the SOLO taxonomy. This is followed by multi-structural level (76 learning outcomes), extended abstract level (28 learning outcomes), and uni-structural level (23 learning outcomes).

## RESULTS, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

As a result of this study, in which we aimed to examine the learning outcomes in the Turkish course curriculum according to the SOLO taxonomy levels, it was found that the majority of the learning outcomes (162 learning outcomes) belong to the relational level. This is followed by multi-structural level (76 learning outcomes), extended abstract level (28 learning outcomes), and uni-structural level (23 learning outcomes).

When we analyze them according to the grades, it has been observed that most of the learning outcomes in 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> grade are relational level, followed by multi-structural level and there are fewer learning outcomes in the uni-structural and extended abstract level. Students need to learn some basic concepts about a course they encounter for the first time in secondary school education. The uni-structural level is considered important in the individual's learning of concepts and understanding an event from one perspective. Learning outcomes acquired at this level constitute the basis of the learning that will take place in the following years. Since the learning outcomes in the uni-structural level make it easier to acquire the learning outcomes in the multi-structural level, it is especially required in the 5<sup>th</sup> grade. Therefore, considering that the SOLO taxonomy has a hierarchical structure, it is expected that the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade learning outcomes will take place primarily in uni-structural and multi-structural levels. However, considering the results, there are no learning outcomes at the uni-structural level, especially in listening/watching and speaking skill areas. The number of achievements remains as a minority in reading and writing skills. A similar concept is observed when we examine the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade learning outcomes. It is expected that the number of learning outcomes of relational and extended abstract levels must be plenty in these grades. However, the results obtained indicate that the number of learning outcomes in the multi-structural level is more compared to the extended abstract level. Learning outcomes at the multi-structural level may be insufficient for students to go beyond superficial learning and realize more meaningful and deep learning. In this context, it is important that the learning outcomes of the relational and extended abstract levels, which are described as the high-level structures of the SOLO taxonomy, are represented more in the program so that students can relate the information they learned with each other and with their daily lives when they reach the upper secondary school levels, generalize, use their analysis and reasoning skills (Gezer & İlhan, 2014). In their study, Göçer and Kurt (2016) examined the verbal communication skills learning outcomes of the Turkish course curriculum according to the SOLO taxonomy and concluded that learning outcomes of uni-structural level are predominant. Dönmez (2019) examined learning outcomes and evaluation questions of the Science course curriculum according to the SOLO taxonomy and concluded that learning outcomes of uni-structural level are predominant. Similarly, Şendur (2019) stated that learning outcomes in the Science course curriculum are not in a hierarchical relationship at the level that SOLO taxonomy aims.

It is expected that metacognitive levels increase as students move from lower to higher levels in the SOLO taxonomy (Anderson & Krathwol, 2001; Biggs & Collis, 1982; Göçer & Kurt, 2016). In the studies on curriculum, it has been observed that the learning outcomes are not evenly distributed while it is expected that the learning outcomes in the relational and extended abstract levels will increase as the grade level increases (Gezer & İlhan, 2014; Konyalıhatipoğlu, 2016). Considering that the

learning outcomes representing extended abstract level support students' analytical thinking, creativity, and relational learning skills, it is important to revise the curriculum prepared in this direction.

As a result, it has been observed that the learning outcomes of the Turkish course curriculum are not adequate and suitable for the stages of the SOLO taxonomy. Students can only understand the so-called "new generation" questions that are available in high school and university entrance exams, transfer their acquired knowledge to different fields, and use their reasoning skills are only possible with their metacognitive thinking skills (Erbaş, 2021). SOLO taxonomy stages are arranged in a structure that reflects quantitative and qualitative learning (Goel, 2011). Therefore, it is necessary to include the learning outcomes of uni-structural and multi-structural levels in 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades, which allow pre-learning and putting the learned concepts into practice, and learning outcomes in the relational and extended abstract levels in 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades while preparing curriculum.

In this regard, it may be necessary to revise the outcomes in the Turkish curriculum. For example, considering the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup>-grade outcomes, it may be suggested to increase the number of indicative verbs such as "to answer, convey, say, repeat, clarify, etc." instead of verbs used in the outcomes at the relational and abstracted structure level such as "to guess, summarize, identify, animate, distinguish, etc." Similarly, considering the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup>-grade outcomes, it may be suggested to increase the number of indicative verbs such as "to design, create, judge, hypothesize, reflect, discuss, etc." instead of verbs of the omnidirectional structure step such as "to answer, identify, giving an opinion, understand, summarize, etc."

Considering that SOLO taxonomy is a model, which is independent of the content (Kanuka, 2011), it is believed that this study can guide the curriculum development efforts. Since the study carried on the Turkish course curriculum, which can be the limitation of the study, it can be recommended that similar studies be carried out on new curriculum of different courses. Also, since only the evaluation of the learning outcomes is considered insufficient in the evaluation process of curriculum, it is believed that the relational and experimental studies to be conducted will also contribute to the field.

## REFERENCES

- Ağçam, R., & Babanoğlu, M. P. (2018). The Solo Analysis of Efl Teaching Programmes: Evidence From Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1-18.
- Akbaş, E. E., & Adnan, B. (2020). Evaluation of Students' Learning the Subject of "Limit-Continuity" in a Computer-Aided Environment According to the SOLO Taxonomy: Action Research. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 631-671.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2017). Comparison and evaluation of 2009-2015 Turkish course instruction program, *Trakya University Journal of Education Faculty*, 8(1), 114-135. DOI: <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arı, A. (2013). Revised Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taxonomies in cognitive area classification and their international recognition cases, *Uşak University Journal of Social Sciences*, 6(2), 259-290. DOI: <https://doi.org/10.12780/UUSBD164>
- Aydın, E. (2017). Evaluation of Turkish course curriculums (2015 and 2017). *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 41-66.
- Bağdat, O. (2013). *Investigation of the 8th grade students' algebraic thinking skills with SOLO Taxonomy*. (Unpublished master's thesis), Osmangazi University Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Bağdat, O., & Anapa, S. P. (2014). Investigation of the 8th grade students' algebraic thinking skills with SOLO taxonomy. *International Journal of Social Sciences*, 26, 473-496. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2364>.
- Biggs, J. B. (1992). Modes of learning, forms of knowing, and ways of schooling. (Eds. InDemetriou, A., Shayer, M., and Efklides, A.). *Neo-piagetian theories of cognitive development* (pp. 31-51). London: Routledge.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). Evaluation the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome). Academic Press.



- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the SOLO-taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549.
- Burnett, P. C. (1999). Assessing the structure of learning outcome from counselling using the SOLO taxonomy: An exploratory study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(4), 567-580.
- Çepni, S. (2012). *Introduction to research and project work*. Trabzon: Celepler Publishing.
- Çetin, B., Boran, A., & Yazıcı, N. (2014). Investigating Of The Prepared Rubrics Based On Solo Taxonomy On The Measurement Of Success In Physics Education. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-52.
- Doğan, A. (2020). Investigation of Gains in Primary School Mathematics Curriculum according to Solo Taxonomy. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 9(3), 2305-2325.
- Dönmez, H. (2019). *Investigation of 6th, 7th and 8th grade science education curriculum outcomes and evaluation questions: SOLO taxonomy*. (Unpublished master's thesis), Süleyman University Institute of Educational Sciences, Isparta.
- Elazzabi, A., & Kaçar, A. (2020). Libya ve Türk öğrencilerin ikinci dereceden bir değişkenli sözel problemlere ilişkin düşünme seviyelerinin SOLO taksonomisi'ne göre araştırılması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 283-316.
- Erbaş, İ. (2021). *Investigation of secondary school mathematics curriculum gains and mathematics textbook assessment questions in the framework of SOLO taxonomy*. (Unpublished master's thesis), Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences, Konya.
- Ertem Akbaş, E. (2016). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar destekli ortamda "limit-süreklilik" konusundaki öğrenmelerinin solo taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Fensham, P. J., & Bellocchi, A. (2013). Higher order thinking in chemistry curriculum and its assessment. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 250-264.
- Framework for 21st Century Learning (2019). P21 partnership for 21st century learning. A Network of Battelle for Kids. Retrieved from (<http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>), on (13.07.2021)
- Gezer, M., & İlhan, M. (2014). An evaluation of the assessment questions in the textbook and objectives of the 8th grade curriculum citizenship and democracy education course according to SOLO taxonomy. *Eastern Geographical Review*, 19(32).
- Gezer, M., & İlhan, M. (2015). An Analyzing of the Assessment Questions in the Textbook and Objectives of the Curriculum Social Studies Course According to the SOLO Taxonomy. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, (29), 1-25.
- Goel, S. (2011, February). An overview of selected theories about student learning. Indo US Workshop on Effective Teaching and Learning at College/University Level, IIIT University of Buffalo, USA, Delhi, India.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2016). Turkish course education programme, 6, 7 and 8th class verbal communication gains examining according to the SOLO taxonomy. *Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 5(3), 215-228.
- Gökler, Z. S. (2012). *Evaluation of English lesson objectives functions SBS questions and exam questions in primary school according to revised Bloom taxonomy*. (Unpublished master's thesis), Osmangazi University Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Hattie, J.A.C., & Brown, G.T.L. (2004). Cognitive processes in asTTle: The SOLO taxonomy. asTTle Technical Report 43, University of Auckland/Ministry of Education.
- Imrie, B.W. (1995). Assessment for learning and taxonomies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20(2), 175-189.
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95-111.

- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Comparative analysis and evaluation of Turkish course curricula (2009-2017-2019). *Trakya Journal of Education*, 10(1), 238-262. DOI: <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Kanuka, H. (2011). Interaction and the online distance classroom: Do instructional methods effect the quality of interaction?. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2- 3), 143-156.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). Digital storytelling for developing 21st century skills: From high school students' point of view. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 354-363.
- Konyalıhatipoğlu, M. E. (2016). *A SOLO taxonomy research on holistic and analytic thinking styles of seventh grade secondary school students*. (Unpublished doctoral dissertation), Recep Tayyip Erdoğan University Institute of Educational Sciences, Rize.
- Leung, C. F. (2000). Assessment for learning: Using SOLO taxonomy to measure design performance of design & technology students. *International Journal of Technology and Design Education*, 10(2), 149-161. DOI:10.1023/A:1008937007674
- Ministry of National Education [MEB], (2017). Turkish lesson curriculum (Primary and secondary school 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades). Ankara.
- Ministry of National Education [MEB], (2019). Turkish lesson curriculum (Primary and secondary school 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8th grades). Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Pub.
- Minogue, J., & Jones, G. (2009). Measuring the Impact of Haptic Feedback Using the SOLO Taxonomy. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1359-1378.
- Özenç, E. G. (2015). The comparative assessment of the 2015 and 2017 primary school Turkish lesson teaching curriculum. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Padiotis, I., & Mikropoulos, T.A. (2010). Using SOLO to evaluate an educational virtual environment in a technology education setting. *Educational Technology & Society*, 13(3), 233-245.
- Pegg, J., & Tall, D. (2005). The fundamental cycle of concept construction underlying various theoretical frameworks. *International Reviews on Mathematical Education (Zentralblatt für Didaktik der Mathematik)*, 37(6), 468-475.
- Sönmez, V. (2004). *Teacher's handbook on curriculum development* (11th ed.). Ankara: Anı Publishing.
- Şahin, D., & Bayramoğlu, C.D. (2016). Evaluation of 2015 Turkish language curriculum in terms of text type and theme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2095-2130.
- Şendur, G. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimyadaki öğrenmelerinin SOLO taksonomisine göre incelenmesi: Aromatik bileşiklerin tepkimeleri konusu. *İlköğretim Online*, 18(2), 642-662. DOI: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562027>
- Thompson, E. (2007). Holistic assessment criteria-applying SOLO to programming projects. (Eds. In Mann, S. and Simon). *Proceedings of the Ninth Australasian Computing Education Conference (ACE2007)*.
- Weyers, M. (2006). *Teaching the FE Curriculum: Encouraging active learning in the classroom*. London: Continuum.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

## OKUL ÖNCESİ BEŞ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN ÇEVRE SORUNLARINA İLİŞKİN ALGILARI

### PERCEPTIONS OF PRESCHOOL FIVE-YEAR-OLD CHILDREN ABOUT ENVIRONMENTAL PROBLEMS

Arefe YURTTAŞ<sup>1</sup>

**ÖZ:** Araştırmada okul öncesi dönemi beş yaş grubu çocuklarının çevre sorunları ile ilgili algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma bir nitel araştırma deseni olan temel nitel araştırma ile yürütülmüştür. Araştırmaya üç farklı devlet anaokuluna devam eden 5 yaş grubundan toplamda 60 çocuk dahil edilmiştir. Veriler çiz-anlat yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin algılarının çevre sorunu olarak gördükleri durumlar, çevre sorunlarının sebepleri ve çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenler olmak üzere üç kategoriden oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmada çocukların bu üç kategoriden en fazla çevre sorunları kategorisinde algıya sahip oldukları, bu sırayı çevre sorunlarının sebepleri ve çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenlerin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğu çevre sorunu olarak etraftaki çöpleri, hayvan ölümlerini, hava kirliliğini, deniz kirliliğini, yeşil alan kirliliğini; çevre sorunlarının sebepleri olarak etrafa çöp atılmasını, bilinçsiz ağaç kesimini ve denizlere çöp atılmasını; çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenlerle çöplerin toplanmasını, çöplerin çöp kutusuna atılmasını algılamaktadırlar. Ayrıca çocukların çevre sorunları algılarında her üç kategoride de etraftaki çöpler birinci sırada yer almaktadır. Araştırmada çocukların algılarının hava kirliliği, su kirliliği, doğal kaynakların korunması ve geri dönüşüm konularında gelişebilmesi için öğretmenlere çocukların aktif katılımını içeren etkinliklere/oyunlara daha sık yer vermeleri önerilmiştir.

**ABSTRACT:** In this study, it was aimed to reveal the perceptions of preschool children in the five-year-old age group about environmental problems. The study was carried out with basic qualitative research, which is a qualitative research design. A total of 60 children from the age group of 5 attending three different public kindergartens were included in the study. The data were collected by the draw-and-tell method. Content analysis method was used in the analysis of the obtained data. In the research, it has been determined that the children's perceptions of environmental problems consist of three categories: situations that they see as environmental problems, the causes of environmental problems and what needs to be done to solve environmental problems. In the research, it was concluded that the children had the most perception in the environmental problems category out of these three categories, followed by the causes of environmental problems and the things to be done for the solution of environmental problems. As environmental problems, children mostly think of garbage, animal deaths, air pollution, sea pollution, green space pollution; the most common causes of environmental problems are littering, unconscious cutting of trees and throwing garbage into the seas; they perceive the most garbage collection and throwing the garbage in the garbage bin regarding what needs to be done to solve the environmental problems. In the research, it was suggested that teachers should include activities/games that involve active participation of children more frequently in order to improve children's perceptions on air pollution, water pollution, protection of natural resources and recycling.

**Anahtar sözcükler:** Çevre sorunları, çevre eğitimi, okul öncesi eğitimi, algı.

**Keywords:** Environmental problems, environmental education, preschool education, perception.

**Bu makaleye atf yapmak için:**

Yurttaş, A. (2023). Okul öncesi beş yaş grubu çocukların çevre sorunlarına ilişkin algıları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 695-710.

**Cite this article as:**

Yurttaş, A. (2023). Perceptions of preschool five-year-old children about environmental problems. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 695-710.

<sup>1</sup>. Dr., İçişleri Bakanlığı, Kastamonu Valiliği, Kastamonu, Türkiye, arefeyurttas@gmail.com, Orcid:0000-0001-5379-368X

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The deterioration of the environment, the most important problem of today, is caused by the effort of mankind to dominate nature. (Özdemir, 2016). Particularly, the economic growth race started with the industrial revolution of the world's countries has led to more consumption of natural resources and increased damage to the environment (Kaypak, 2013). Therefore, the importance of environmental education was emphasized by establishing the IEEP-International Environmental Education Program with the joint work of UNESCO and UNEP-United Nations Environmental Program in 1975 to solve environmental problems (Carter and Simmons, 2010 quoted by Hamalosmanoglu, 2019).

A large part of an individual's personality that have evolved in considering the range of 0-12 years (Kahyaoğlu, and grows, 2015) is an effective and permanent environmental education must begin in early childhood (Basile, 2000). There are various studies conducted on preschool children related to the environment in the literature. However, it is seen that the studies in which the perceptions of preschool children about environmental problems are investigated are insufficient. Besides, it is emphasized that the art of painting, which is known to have an important place in the development of the mental, cognitive, affective, dynamic, visual perception of the child, is very effective in recognizing the person themselves, perceiving and depicting nature (Artut, 2010; Cherney et al., 2006). For this, it is considered important that the situation that children perceive is revealed through the pictures they've made. In this direction, the aim of the research is to determine the perceptions of preschool students about environmental problems through the pictures they have made, and an answer is sought for the following research problem:

1. What are the issues related to environmental problems perceived by preschool children, the causes of environmental problems and their suggestions for the solution of environmental problems?

### Method

The study was conducted with basic qualitative research, which is a qualitative research design. The sample of the research consists of 60 5-year-old students studying in three different public kindergartens in Kastamonu city center in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Convenient sampling method was used for easy access to the study group. In the study, the draw and tell technique was used to collect data. Content analysis method was used in the analysis of the data obtained in the research.

### Findings

Subjects related to environmental problems in children's drawings and expressions are grouped under three categories: environmental problems, causes of environmental problems and things to be done to solve environmental problems. According to the drawings of the children, in the first category, the surrounding garbage (24.61%), animal deaths (15.38%), air pollution (10.76%), sea pollution (10.76%), green space pollution (10.76%), forest destruction (9.23%), drinking water pollution (7.69%), thirst (3.07%), human deaths (3.07%), people's unhappiness (3.07%), diseases (1.53%) are coded as environmental problems.

According to the drawings of the children, throwing garbage around (52.5%), unconscious tree cutting (15%), throwing garbage into the sea (15%), natural disasters (10%), bad people (5%), harming animals (2.5%) are the codes that take place as the causes of environmental problems.

According to the drawings of the children, in the third category, collecting the garbage (47.82%), throwing the garbage in the trash (17.39%), protecting the forests (8%), protecting the animals (8.69%), putting up warning signs (8.69%), keeping the living place clean (4.34%), being a good person (4.34%) is coded as what needs to be done to solve environmental problems.

In the research, it is seen that preschool children have the most perception in the category of environmental problems. While the category of causes of environmental problems takes the second place in students' perceptions of environmental problems, the category that has the least place is what needs to be done for the solution of environmental problems. In addition, children's perceptions of environmental problems in all three categories are mostly about the trash around them, and it is understood from the data frequency that their perceptions about other environmental problems are limited.

## Discussion and Conclusion

In this study, preschool children's perceptions of environmental problems were investigated. Preschool children's perceptions of environmental problems are grouped under 3 categories. As a result of the research, it has been determined that the majority of preschool children perceive the garbage around and animal deaths as environmental problems, and they have less perceptions about other environmental problems. This result may be due to the fact that children mostly express the concrete situations they see in their environment. This result may be due to the fact that children mostly express the concrete situations they see in their environment. As a result of the research, it was revealed that students generally perceive the situations that affect them as environmental problems. Preschool students' perceptions of environmental problems in this way may be due to their egocentric (Bayhan & Artan, 2007) behaviors that occur depending on the characteristics of their developmental periods. On the other hand, it is noteworthy that some of the students perceive the death of animals, the lack of shelter for animals, the destruction of forests, and the garbage in the living areas of animals as an environmental problem based on an environmentally centered approach.

It is seen that children's perceptions of the causes of environmental problems mostly consist of problems arising from people. For example, throwing garbage around, cutting trees unconsciously, throwing garbage into the sea, bad people, natural disasters, harming animals are perceived by children as the causes of environmental problems. This result obtained from the research may be due to the fact that preschool children are aware of the relationship between the environment and people.

In the research, all of the children's perceptions about what needs to be done to solve environmental problems include not taking human-induced negative actions and taking human-induced positive actions against the environment, that is, exhibiting a positive attitude towards the environment. Preschool children's perceptions of what needs to be done to solve environmental problems mostly include the idea of protecting forests, being a warning, and being a good person, as well as collecting garbage around them. It is thought that the perceptions of the children as a result of the research about the correct behavior towards the solution of environmental problems may be due to the nature of the environmental education given in schools and the attitudes of their teachers. Because the moral values of preschool children are formed by the cause-effect relationships they have established with their own experiences and by taking the adult individuals around them as models, and there are clear rules such as good-bad, right-wrong in this period children (Bayhan & Artan, 2007).

In the light of the findings obtained in the research, it can be said that children's perceptions of environmental problems are generally limited according to the percentage of frequency in the drawings they have made about what environmental problems are within the scope of environmental problems, the causes of environmental problems and what needs to be done to solve environmental problems.

Teachers' inclusion of activities/games that involve active participation in subjects such as air pollution, water pollution, protection of natural resources and recycling more often in their lessons can improve the limited perceptions of preschool children on these issues. In addition, it can be said that studies on environmental issues for preschool children are quite limited. For this reason, it is recommended that researchers who will work on the environment should conduct their studies for pre-school children.

## GİRİŞ

Günümüzün en önemli sorunu olan çevrenin gün geçtikçe bozulması, insanoğlunun doğaya hükmetme çabasından kaynaklanmaktadır (Özdemir, 2016). İnsan nüfusunun az olduğu zamanlarda, insanın çevre ile kurduğu ilişki daha çok beslenme, barınma gibi temel yaşamsal ihtiyaçlar üzerine olduğu bilinmektedir (Hamalosmanoğlu, 2019). Ancak sanayileşme ile başlayan kentleşmenin, toplumsal ve ekonomik örgütlenmeleri beraberinde getirdiği ve böylece insanın doğayla kurduğu ilişkide kökten değişmelerin başladığı belirtilmektedir (Akın, 2006; Hacıoğlu-Deniz, 2009). Sanayi devriminden günümüze kadar insanın doğa ile arasındaki bağ daha çok insan odaklı olup, doğa her geçen gün biraz daha fazla tüketilmektedir (Kılıç, 2008; Newell ve Dale, 2015). Ayrıca dünya ülkelerinin sanayi devrimi ile başlayan ekonomik büyüme yarışı doğanın daha fazla sömürülerek tahrip edilmesine sebep olmaktadır. Tüm bu insan faaliyetleri günümüzde varlığı daha fazla hissedilen çevre sorunlarına yol açmaktadır (Kaypak, 2013). İklim değişikliği, kuraklık, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, biyolojik çeşitlilikteki

kayıp, orman yangınları, asit yağmurları, atıklar, kaynakların tükenmesi çevre sorunlarından yalnızca birkaçıdır (Baykal ve Baykal, 2008).

Çevre sorunları canlı yaşamının devamı için gerekli olan çevrenin sürdürülebilirliğini önemli ölçüde tehlikeye atmakta olup, gelecek nesillerin yaşamı için tehdit oluşturmaktadır (Dizdar vd., 2019). Örneğin üretimi artırmak için toprağa atılan yoğun gübreleme ve ilaçlama toprak kirliliğine neden olmakta (Karaca ve Turgay, 2012) ve bu yoğun zirai ilaçlarla yetiştirilen besinler insan sağlığını tehdit etmektedir (Tiryaki vd., 2010). Ayrıca 2020, 2021 ve 2022 yıllarında varlığını çok net hissettiren depremler, tsunamiler, müsilaj (denizsalyası), orman yangınları, salgın hastalıklar gibi çevresel felaketler (Dağ, 2022) gözönüne alındığında insanoğlunun çevreye karşı hızla bilinçlenmesi gerekmektedir.

Küresel bir sorun haline gelen çevre sorunlarının çözümü için dünya ülkeleri bir araya gelerek ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok anlaşmaya imza atmışlardır. Bu anlaşmalardan bazıları; Ramsar Sözleşmesi (1971), Stockholm Sözleşmesi (1972), Paris Sözleşmesi (1972), Marpol Sözleşmesi (1973), Brundtland Raporu (1983), Viyana Sözleşmesi (1985), Rio Deklarasyonu (1992), Kyoto Protokolü (1997)'dür (İlgar, 2018). Ayrıca çevre sorunlarının çözümüne yönelik 1975 yılında UNESCO ve UNEP-Birleşmiş Milletler Çevre Programının ortak çalışmasıyla IEEP-Uluslararası Çevre Eğitimi Programı yapılarak çevre eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Carter ve Simmons, 2010, aktaran Hamalosmanoğlu, 2019). Önemi sürekli vurgulanan çevre eğitimi çevreye karşı bilinçli, sorumluluk sahibi, çevre sorunlarını sorgulayan ve çevre sorunlarına çözüm arayan bir yapıda çevre okuryazarı bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Atabek-Yiğitvd., 2019; Fettahloğlu, 2018).

Çevre sorunlarının giderilmesinde ve mevcut çevre sorunlarına yenilerinin eklenmesinin önüne geçilmesinde çevre eğitimi önemli bir etkidir (Güştâ-Şahin ve Doğu, 2018). Bu sebeple yaşam boyu devam etmesi gerektiği vurgulanan (Dikmen, 1993 aktaran Güştâ-Şahin ve Doğu, 2018) çevre eğitimi bireye erken yaşlardan itibaren verilmelidir (Karataş, 2013; Koçak-Tümer ve Temel, 2018).

Kahyaoğlu ve Yetişir (2015) bireyin kişiliğinin büyük bir kısmının 0-12 yaş aralığında geliştiğini ve bu yılları kapsayan çocukluk döneminde edinilen bilincin yaşamın devamında kalıcı olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle etkili ve kalıcı özelliğe sahip bir çevre eğitimine okul öncesi dönemden itibaren başlanmalıdır (Basile, 2000; Gülay-Ogelman ve Güngör, 2015). Ayrıca okul öncesi dönem çocuğun motor, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimleri için kritik yılları kapsadığı (Uyanık ve Kandır, 2010; MEB, 2013) ve okul öncesi döneminde verilen çevre eğitiminin aynı zamanda çocuğun zihinsel, duygusal ve psiko-motor becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Crain, 2004, aktaran Gülay ve Önder, 2011; Fjortoft ve Sageie, 2000; Unterbruner, 1991 aktaran Erten, 2003; Yayla-Ceylan ve Ülker, 2014). Benzer bir ifade ile Balat ve Çiftçi (2017) çocuklara verilen çevre eğitiminde, çevre bilincinin kazandırılmasının yanında çocuğun keşifçi, araştırmacı, sorgulayıcı davranışlar kazanarak gelişimine katkı sağladığını belirtmektedirler. Bu sebeple okul öncesi dönemde verilen çevre eğitimi ve bu eğitimin niteliği oldukça önemlidir.

Bloom (2012) öğrenmede öğrenenin niteliğinin önemli olduğuna vurgu yaparak, öğrenenin öğrenilecek konu ile ilgili bilişsel giriş davranışları olan ön bilgilerin ve duyuşsal giriş davranışları olan tutum, akademik öz güven, öz yeterlilik ve ilginin öğrenmede önemli olduğunu belirtmektedir. Ayvacı vd. (2021) ise yukarıdaki açıklamayla benzer olarak, etkili bir çevre eğitiminin kuramsal yapısının oluşturulması ve uygulama sürecinin verimli olabilmesi için öncelikle çocukların çevre konusunda zihinsel süreçlerinin ve algılarının ne durumda olduğunun ortaya koyulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda alan yazında çevreye ilişkin okul öncesi dönemi çocukları üzerine yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları çocukların çevreye karşı tutumlarının araştırıldığı (Coşanay, 2018; Durkan vd., 2015; Kahrman-Öztürkvd., 2012; Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009; Gülay, 2011; Özen-Uyar ve Yılmaz-Genç, 2016;), çevre ve çevre kirliliğine yönelik algılarının ve farkındalıklarının araştırıldığı (Altınsoy, 2018; Ayvacı vd., 2021; Deniz, 2020; Halmatov vd., 2012; Loughland vd., 2003; Saz vd., 2020; Taşkın ve Şahin, 2008), çevre bilincinin geliştirilmesi için uygulanan eğitimlerin etkililiğinin araştırıldığı (Carter, 2016; Gülay ve Ekici, 2010; McClanin ve Vandermaas-Peer, 2016; Ogelman vd., 2015; Özdemir ve Uzun, 2006; Şallı, 2011) çalışmalarıdır. Çocukluk döneminde oluşan algı bireyin yetişkinlik dönemindeki davranış ve tutumlarını etkilediği (Phenice ve Griffore, 2003, aktaran Ayvacı, Bülbül ve Bebek, 2021), giderek yaşamı tehdit eden çevre sorunlarının arttığı ve okul öncesi döneminin çevre eğitimi için kritik zaman aralığı olarak değerlendirildiği (Tilbury, 1994) düşünüldüğünde benzer araştırmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Bireyin duyu organları ile dış dünyada olanı alarak beyninde kategorize edip yorumlama süreci olan algının ortaya çıkarılmasında sanatın yerinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Artut, 2010). Özellikle çocuğun zihinsel, bilişsel, duyuşsal, devinimsel, görsel algısının gelişiminde önemli yere sahip olduğu bilinen resim sanatının, insanın kendisini tanımasında, doğayı algılamasında ve betimlemesinde

oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Artut, 2010; Cherney vd., 2006). Bu nedenle çocukların algıladıkları durumu yapmış oldukları resimler aracılığıyla ortaya çıkartılması önemli görülmektedir (Can-Yaşar ve Aral, 2009; Yavuzer, 2009). Yukarıda açıklanan literatürden hareketle okul öncesi çocuklarının yaptıkları resimler ile çevre sorunlarına ilişkin algılarının ortaya çıkarılması araştırmanın niteliği bakımından değerlidir. Bu doğrultuda yapılan çalışmada okul öncesi dönemi çocuklarının çevre sorunlarına ilişkin algılarının yapmış oldukları resimler üzerinden tespit edilmesi amaçlanmakta olup aşağıdaki araştırma problemine yanıt aranmaktadır:

1. Okul öncesi dönemindeki çocukların algıladıkları çevre sorunları ile ilgili konular, çevre sorunlarının sebepleri ve çevre sorunlarının çözümü için önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışma temel nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Eğitimde sıklıkla kullanılan temel nitel çalışmada, bireyin gerçeği kendi sosyal dünyasıyla etkileşimleri neticesinde nasıl algıladığını ya da inşa ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Merriam, 2018). Yani amaç, araştırmaya katılanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl kavradıklarını, nasıl yorumladıklarını anlamaktır (Merriam, 2018). Bu çalışmada ortaya çıkarılmaya çalışılan gerçek okul öncesi dönemi çocukların çevre sorunlarına yönelik mevcut algılarıdır.

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmaya 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kastamonu il merkezinde bulunan üç farklı devlet anaokuluna devam eden 5 yaş grubu öğrencilerinden toplam 60 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma grubuna kolay erişebilmek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı Kastamonu yakın geçmişte (2018, 2021, 2022) can ve mal kayıplarının meydana geldiği dolu, sel gibi doğal afetlerden kaynaklı çevre sorunlarının yaşandığı bir ildir. Ayrıca ormanlık alanların yoğun olduğu Kastamonu il merkezi, denize yaklaşık 100 km uzaklıktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında çiz ve anlat tekniği kullanılmıştır. Çiz-yaz-anlat tekniği herhangi bir kavrama yönelik algının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Dinç ve Üztemur, 2017). Ayrıca çiz-yaz-anlat tekniğinin küçük yaş grubu çocukların epistemolojik inançlarının ortaya koyulmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Brownlee vd., 2017). Çocukların baskı altında hissetmeden kendilerini rahat bir şekilde ifade ettikleri en önemli yollardan birinin resim çalışmaları (Yavuzer, 2005) olması nedeniyle çalışmada çiz-yaz-anlat tekniği, çiz ve anlat şeklinde kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde çocuklara herhangi bir çevre sorunlarını içeren etkinlik ya da açıklama yapılmadan A4 ebadında resim kağıtları ve boya kalemleri dağıtılarak, çevre sorunlarına ilişkin neler düşündüklerini anlatan bir resim çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere resim çizmeleri için herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemiştir. Öğrenciler resimlerini tamamladıktan sonra her biri ile ayrı ayrı görüşülerek yapmış oldukları resimleri anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin çizimlerinin anlatımları ses kaydı ile kayıt edilmiş ve çizimler üzerine notlar alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları yazıya dökülmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çocukların yaptıkları resimler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi ile elde edilen verilerin tanımlanması ve içerisinde saklı olabilecek kavramların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bunun için benzer veriler aynı tema altında organize edilerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada çocukların çizmiş oldukları resimlerin analizi ile elde edilen bulgular üç kategori

altında incelenmiştir. Bunlar öğrencilerin algıladıkları ‘çevre sorunları’, ‘çevre sorunlarının sebepleri’ ve ‘çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenler’ dir. Bu üç kategori altında öğrencilerin algıladıkları durumlar kodlanarak yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir.

Nitel araştırmalarda ulaşılan bilginin doğruluğunun sağlanmasında ve elde edilen verilerin herkesçe değerlendirilmesinde alınması gereken önlemler geçerlik ve güvenilirliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın geçerliği için verilerin farklı kaynaklardan elde edilmesi olan yöntem çeşitlenmesine gidilmiştir. Farklı yöntemlerle ulaşılan verilerin birbirini desteklemesi araştırmanın sonuçlarının geçerliğinin ve güvenilirliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme aracının tutarlık yüzdesinin yüksek olması elde edilen verilerin güvenilirliğini artırır (Çepni, 2012). Yapılan bu araştırmada güvenilirlik yüzdesinin hesabı için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Buna göre resimlerin ve görüşmelerin analizi sürecinde bir okul öncesi öğretmeninden öğrenci çizimlerini ve görüşlerini kodlaması istenmiş ve araştırmacının yapmış olduğu kodlamalar ile uyum yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcıların uyum yüzdeleri 0,93 olarak hesaplanmıştır.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda 04.01.2022 tarih ve 2 karar sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Çocukların çevre sorunlarına ilişkin algıları, çizimleri doğrultusunda analiz edilerek Tablo 1’de gösterilmektedir. Çocukların çizimlerinde yer alan çevre sorunları ile ilgili konular çevre sorunları, çevre sorunlarının sebepleri ve çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenler şeklinde üç kategori altında toplanmıştır.

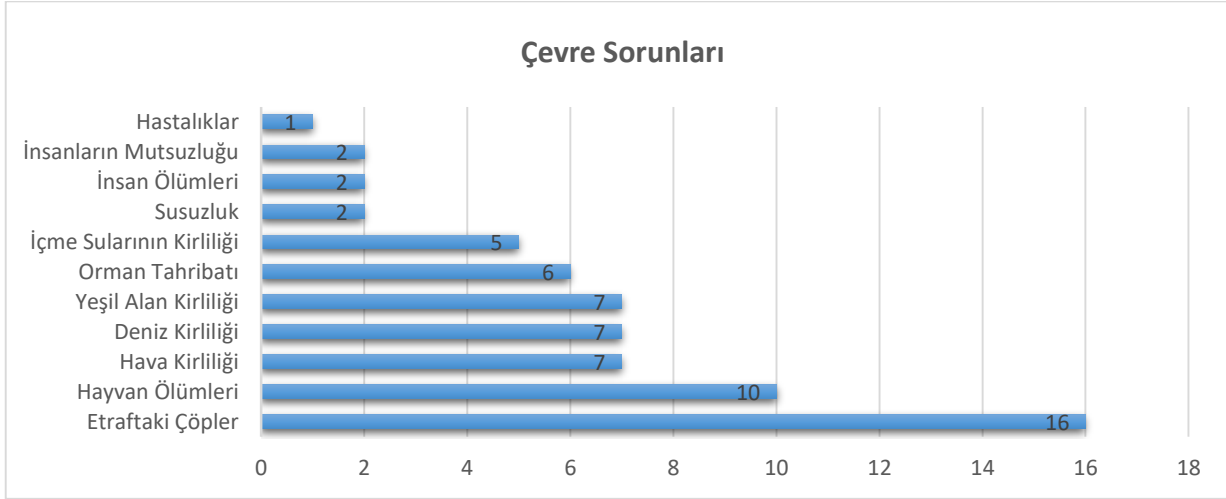
Tablo 1.

*Çevre sorunlarına ilişkin çocukların çizimlerinin analiz sonuçları*

Kategori	Kodlar	f (x)	%
<b>Çevre Sorunları</b>	Etraftaki çöpler	16	24.61
	Hayvan Ölümleri	10	15.38
	Hava Kirliliği	7	10.76
	Deniz Kirliliği	7	10.76
	Yeşil Alan Kirliliği	7	10.76
	Orman Tahribatı	6	9.23
	İçme Sularının Kirliliği	5	7.69
	Susuzluk	2	3.07
	İnsan Ölümleri	2	3.07
	İnsanların Mutsuzluğu	2	3.07
	Hastalıklar	1	1.53
	Toplam	65	100
<b>Çevre Sorunlarının Sebepleri</b>	Etrafa Çöp Atmak	21	52.5
	Bilinçsiz Ağaç Kesimi	6	15
	Denizlere Çöp Atmak	6	15
	Doğal Afetler	4	10
	Kötü İnsan	2	5
	Hayvanlara Zarar Verilmesi	1	2.5
	Toplam	40	100
<b>Çevre Sorunlarının Çözümü İçin Yapılması Gerekenler</b>	Çöpleri Toplamak	11	47.82
	Çöpleri Çöp Kutusuna Atmak	4	17.39
	Ormanları Korumak	2	8.69
	Hayvanları Korumak	2	8.69
	Uyarıcı Levhalar Yerleştirmek	2	8.69
	Yaşanılan Yeri Temiz Tutmak	1	4.34
İyi İnsan Olmak	1	4.34	
Toplam	23	100	

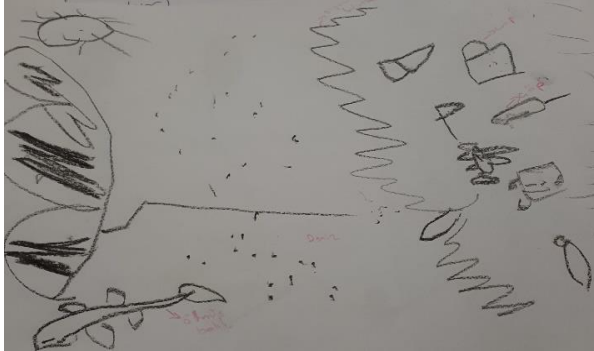


Çocukların çizimlerine göre birinci kategoride etraftaki çöpler (%24.61), hayvan ölümleri (%15.38), hava kirliliği (%10.76), deniz kirliliği (%10.76), yeşil alan kirliliği (%10.76), orman tahribatı (%9.23), içme sularının kirliliği (%7.69), susuzluk (%3.07), insan ölümleri (%3.07), insanların mutsuzluğu (%3.07), hastalıklar (%1.53) çevre sorunu olarak kodlanmaktadır. Birinci kategoriye ilişkin kodların dağılımı Grafik1’de gösterilmektedir.



Grafik1. Birinci kategoriye ilişkin kodların dağılımı

Çevre sorunlarını anlatan çocukların çizimlerinden (Resim1, Resim2, Resim3) birkaç örnek aşağıda yer almaktadır.



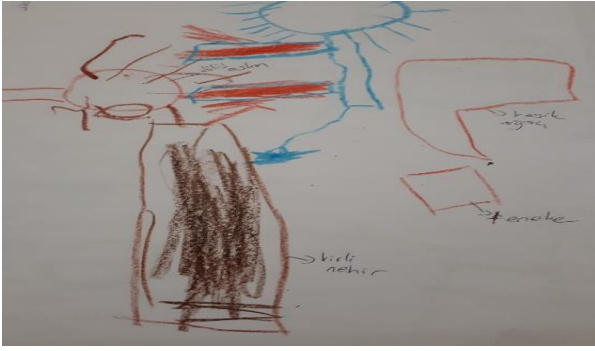
Ayşe isimli çocukbu çizimde insanların yere çöp attığını, denizde de yangın çıktığını, kuyruğu yanmış bir yunusun kaçmaya çalıştığını ve öldüğünü, havaya yayılan siyah dumanların havayı kirlettiğini anlatan bir resim yaptığını ifade etmiştir.

Resim 1. Çevre sorunu olarak etrafa atılan çöplerin, yangınların, hayvan ölümlerinin ve havakirliliğinin anlatıldığıçizimlerden bir örnek



Hülya isimli çocuk yapmış olduğu resimde denizin içinde olan balığın, denizde bulunan şeker kaplarını (çöp) yiyecek sanıp yediği için hasta olup öksürdüğünü anlatmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Resim2. Çevre sorunu olarak deniz kirliliğini anlatan çizimlerden bir örnek

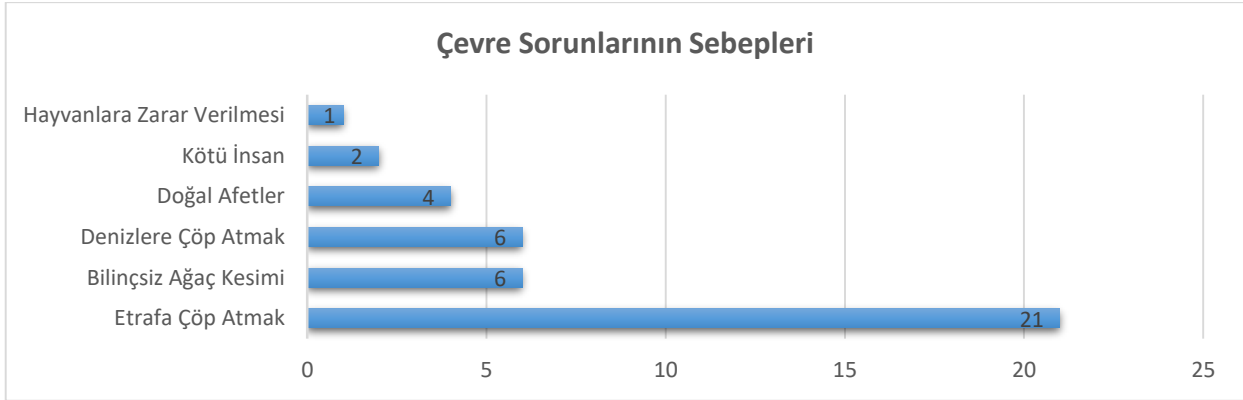


Tolga isimli çocuk çiziminde kirliliği, bilinçsiz ağaç kesimini, çöpleri, hayvan ölümlerini anlatan çizimlerden bir örnek

Resim 3. Çevre sorunu olarak su kirliliğini, bilinçsiz ağaç kesimini, çöpleri, hayvan ölümlerini anlatan çizimlerden bir örnek

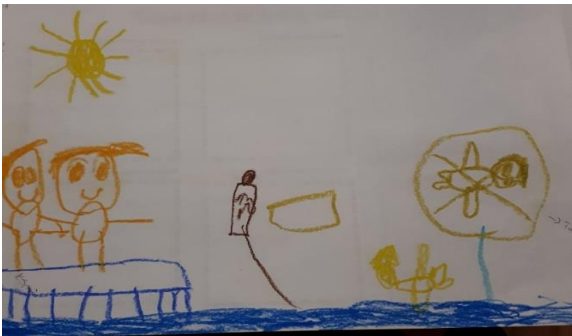
Genel olarak çocukların çizimlerinden elde edilen verilerin analizlerine göre çevre sorunlarının neler olduğuna ilişkin öğrenci algılarının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların çizimlerinde en fazla yer alan çevre sorunu etraftaki çöplerdir. Çizimlerde susuzluk, insan ölümleri, insanların mutsuzluğu, hastalıklar çevre sorunu olarak en az yer alan konulardır.

Tablo1’de çocukların çizimlerine göre ikinci kategoride etrafa çöp atmak (%52.5), bilinçsiz ağaç kesimi (%15), denizlere çöp atmak (%15), doğal afetler (%10), kötü insan (%5), hayvanlara zarar verilmesi (%2.5) çevre sorunlarının sebepleri olarak yer alan kodlardır. İkinci kategoriye ilişkin kodların dağılımı Grafik2’de gösterilmektedir.



Grafik 2. İkinci kategoriye ilişkin kodların dağılımı

Çevre sorunlarının sebeplerini anlatan çocukların çizimlerinden (Resim4, Resim5, Resim6) bazıları aşağıda yer almaktadır.



Çağatay isimli çocuk yapmış olduğu resimde iki insanın gelip köprüden denize çöp attıklarını, denizde yüzen kaplumbağanın onu yiyip öldüğünü anlatmıştır. Ayrıca bahsettiği çevre sorunlarının sebeplerinin yanında balıklara zarar vermemeliyiz şeklinde bir tabela çizdiğini ifade etmiştir. Burada çocuk çevre sorunlarının sebeplerinin yanında yapılması gereken önleyici bir davranışı da resmetmiştir.

Resim 4. Çevre sorunlarının çöp atılmasından kaynaklı olduğunun anlatıldığı çizimlerden bir örnek



Resim 5. Çevre sorunlarının doğal afetlerden kaynaklı olduğunu anlatan çizimlerden bir örnek

Zeynep isimli çocuk çiziminde çevre sorununun selden kaynaklandığını, sel olup her yere (evlere, iş yerlerine) su dolduğunu insanların su içinde kalıp hayatlarını kaybettiğini resmettiğini ifade etmiştir.



Resim 6. Çevre sorunlarının ağaçların bilinçsiz kesilmesinden kaynaklı olduğunu anlatıldığı çizimlerden bir örnek

Elif isimli çocuk yapmış olduğu resimde insanların ağaçları kestiğini, ağaçların ve insanların oksijensiz kaldığını ayrıca bu insanların kestikten sonra pişmanlık duyduklarını anlattığını açıklamıştır.

Genel olarak çocukların çizimlerinin analizlerine göre çevre sorunlarının sebepleri konusunda öğrencilerin algılarının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların çizimlerinde çevre sorunlarının sebebi olarak en fazla etrafa atılan çöpler bulunmaktadır. Çocuklar çizimlerinde kötü insan davranışları, hayvanlara zarar verilmesi çevre sorunlarının sebebi olarak en az yer alan konulardır.

Tablo1'de çocukların çizimlerine göre üçüncü kategoride çöpleri toplamak (%47.82), çöpleri çöp kutusuna atmak (%17.39), ormanları korumak (%8), hayvanları korumak (%8.69), uyarıcı levhalar koymak (%8.69), yaşanılan yeri temiz tutmak (%4.34), iyi insan olmak (%4.34) çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenler olarak kodlanmaktadır. Üçüncü kategoriye ilişkin kodların dağılımı Grafik3'de gösterilmektedir.



Grafik3. Üçüncü kategoriye ilişkin kodların dağılımı

Çevre sorunlarının çözümüne yönelik yapılması gerekenlerin anlatıldığı çocukların çizimlerinden (Resim7, Resim8, Resim9, Resim10) birkaç örnek aşağıda yer almaktadır.



Resim 7. Çevre sorunlarının çözümü için çöplerin toplanması gerektiğini anlatan çizimlerden örnek

Buğra isimli çocuk bu çiziminde yerlerdeki çöpleri toplayan bir birisini çizdiğini ve temiz olan yerlerin kalplerle dolduğunu ama sonunda toplayan kişinin yorulduğunu anlattığını ifade etmiştir.



Resim 8. Çevre sorunlarının çözümü için denizdeki çöplerin toplanması gerektiğini anlatan çizim

Sevgi isimli çocuk çiziminde denizde olan çöpleri bir kızın topladığını böylece denizin temizlenmiş olduğunu anlattığını ifade etmiştir.



Resim 9. Çevre sorunlarının çözümü için çöplerin toplanması gerektiğini ve ormanların korunmasını anlatan çizimlerden bir örnek

Ali isimli çocuk çiziminde bir kızın oyun oynamak için bahçeye çıktığını ve etrafta çöplerin olduğunu gördüğünü daha sonra eline poşet alıp çöpleri topladığını ifade etmiştir. Ayrıca resimde bulunan ağacın kesilmesini istemediği be nedenle yeşil ağaç çizdiğini ve ormanların korunması gerektiğini açıklamıştır.



Resim 10. Çevre sorunlarının çözümü için iyi insan olmak gerektiğini anlatan örnek bir çizim

Semra isimli çocuk çiziminde hem iyi insanın hem de kötü insanın olduğunu, iyi insanın çevrede olan çöpleri toplayarak temizlik yaptığını kötü insanın ise ağaç kestiğini bu nedenle iyi insan olmak gerektiğini anlattığını ifade etmiştir.

Genel olarak çocukların çizimlerinin analizlerine göre çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenler ile ilgili algularının sınırlı olduğu görülmektedir. Çocukların çizimlerinde çevre sorunlarının çözümü için en fazla etrafa atılan çöplerin toplanması bulunmaktadır. Çocukların çizimlerinde ormanları korumak, hayvanları korumak, uyarıcı levhalar yerleştirmek, yaşanılan yeri temiz tutmak, iyi insan olmak çevre sorunlarının çözümü olarak en az yer alan konulardır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi çocuklarının çevre sorunlarına ilişkin algıları araştırılmıştır. Okul öncesi çocuklarının çevre sorunlarına ilişkin algıladıkları konular 3 kategori altında toplanmıştır. Okul öncesi çocuklarının büyük çoğunluğunun etraftaki çöpleri ve hayvan ölümlerini çevre sorunu olarak algıladıkları, diğer çevre sorunları ile ilgili algılarının daha az olduğu elde edilen bulgulardandır. Yapılan benzer çalışmaların sonucunda okul öncesi ve ilkökul çocuklarının çevreye atılan çöpleri çevre sorunu olarak algıladıkları görülmektedir (Ayvacı, Bülbül ve Bebek, 2021; Erdaş-Kartal ve Ada, 2020; Erdaş-Kartal ve Ada, 2022; Pınar ve Yakışan, 2018). Ayrıca yapılan bu çalışmada hava kirliliği ve su kirliliği konularında öğrencilerin algılarının oldukça sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Saz vd., (2020) çalışmalarında çocukların çevreyi kirleten unsurlar ile ilgili en fazla kara kirliliğine yer verdiklerini, hava ve su kirliliğine neredeyse yok denilebilecek kadar az yer verdiklerini tespit ederek, okul öncesi çocuklarının hava ve su kirliliğine yönelik algılarının yeterince gelişmediğini vurgulamaktadırlar. Başka bir çalışmada ilkökuldaki çocukların çevre kirliliği ile ilgili algıları araştırılmış ve öğrencilerin su kirliliği konusunda algılarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Pınar ve Yakışan, 2018). Yüksel (2015) bilişsel gelişim kuramı gereği işlem öncesi dönem çocuklarının daha çok fiziksel olarak karşılaştıkları durumları içselleştirebildiklerini belirtmektedir. Bu açıklamaya paralel olarak yapılan bazı araştırmalar çocukların çevreyle kurdukları ilişkinin ve deneyimin onların çevreye yönelik algılarını şekillendirdiğini göstermektedir (Özsoy, 2012; Fisman, 2005; Jean, 2010). Bu bağlamda yukarıda açıklanan benzer araştırmaların paralelinde, yapılan çalışmada elde edilen bu bulgu okul öncesi öğrencilerinin daha çok çevrelerinde gördükleri somut durumları ifade etmelerinden kaynaklı olabilir.

Araştırmaya katılan çocuklardan bazıları ise insan ölümlerini bir çevre sorunu olarak görmektedir. Bu durumun çocukların günümüzün salgın hastalığı olan covid-19 ve doğal afet gibi sebeplere bağlı ölümleri çevrelerinde görmelerinden ya da duymalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü çocukların bazıları çizmiş oldukları resimleri anlatırken covid-19'a yakalanan yakınlarının ölümünü çevre sorunu olarak ifade etmiş olup, çizimlerinde doğal afetlerden kaynaklı insan ölümlerini resmetmişlerdir. Buradan çocukların daha çok kendilerini etkileyen durumları çevre sorunu olarak algıladıkları sonucu çıkarılabilir. Bu durum okul öncesi çocuklarının çevre sorunları ile ilgili algılarının gelişim dönemlerinin özelliklerine bağlı olarak egosantrik (benmerkezcil) (Bayhan ve Artan, 2007) davranışlardan kaynaklı olması ile açıklanabilir. Diğer taraftan çocuklardan bazılarının hayvanların ölmesini, hayvanların barınaksız kalmasını, ormanların tahrip edilmesini, hayvanların yaşam alanlarındaki çöpleri insan merkezli yaklaşımdan uzaklaşarak çevre merkezli yaklaşıma dayalı çevre sorunu olarak algılamaları dikkat çeken bir bulgudur.

Etrafa çöp atmak, bilinçsiz ağaç kesimi, denizlere çöp atmak, kötü insan, doğal afetler, hayvanlara zarar verilmesi, çocuklar tarafından çevre sorunlarının sebepleri olarak algılanmaktadır. Çocuklarının çevre sorunlarının sebeplerine ilişkin algılarında çoğunlukla insanlardan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç okul öncesi çocuklarının çevre ve insan arasındaki ilişkinin farkında olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde Ayvacı vd., (2021) çalışmalarında okul öncesi çocuklarının insan-çevre ilişkisinin farkındalığından kaynaklı olarak çevre sorunlarının nedenlerini insandan kaynaklı faaliyetlerle ilişkilendirdiklerini belirtmektedirler. Buna paralel olarak, yapılan farklı araştırmalarda da çocukların insanı çevre ile ilişkilendirdiği belirtilmektedir (Özsoy, 2012; Uyanık, 2017). Diğer taraftan yapılan çalışmada çocuklar çevre sorunlarının nedenlerini en fazla insanların etrafa, denize bırakmış oldukları çöplerle ilişkilendirmektedirler. Bu sonuç yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile benzerdir (Akbayrak ve Kuru-Turaşlı, 2017; Saz vd., 2020). Ayrıca çalışmada çocukların etrafa atılan çöplerin geri dönüştürülmemesini çevre sorunlarının sebepleri olarak algılamamaları dikkat çekmektedir. Oysaki çocukların çizimlerinde çöp olarak belirttikleri çoğunlukla geri dönüşümü yapılabilecek atıklardır. Resim2 ve Resim3'de gösterilen öğrenci çizimlerinde çöp olarak ifade edilen şeker kabı, teneke gibi atıklar buna örnektir. Yapılan benzer araştırmalarda okul öncesi çocuklarının çevreyi kirleten çöpleri teneke kutusu, su şişesi, yağlar, kağıt, bidon olarak algıladıkları ve bu atıkların geri dönüşebileceğine ilişkin algılarının sınırlı olduğu belirtilmektedir (Akbayrak ve Kuru-Turaşlı, 2017; Erdaş-Kartal ve Ada, 2020). Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre çocukların bazıları çevre sorunlarının sebebi olarak doğal afetleri algılamaktadırlar. Çocuklara göre sel, deprem, fırtına gibi doğal afetler çevre sorunlarını ortaya çıkarmaktadır. Çizimlerinde yer alan selden kaynaklı yıkımlar ve hayatını kaybeden insan figürleri çocukların doğal afetleri çevre sorunlarının sebebi olarak algıladıklarını gösterir niteliktedir. Bu sonuç Kastamonu ilinde yakın tarihlerde meydana gelen büyük çaplı can ve mal kayıplarının olduğu selden kaynaklı olabilir. Ayrıca çocukların çizimlerinde insanlar tarafından denize ya da etrafa atılan çöplerin hayvanlar tarafından yiyecek sanılıp yenmesi ve bu nedenle ölmesi; insanların ağaçları

kesmelerinden ötürü oksijensiz kalınması anlatılmaktadır. Buna göre çevre sorunlarının sebeplerine ilişkin öğrencilerin algılarında insan-çevre ilişkisinin yanında, etkileyen-etkilenen ilişkisinin de kurulduğu görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda benzer şekilde çocukların insanı çevrenin bir unsuru olarak algıladıkları ve çevre sorunlarında etkileyen-etkilenen ilişkisini kurabildikleri vurgulanmaktadır (Günindi, 2012; Özsoy, 2012; Saz vd., 2020). Araştırmanın bu sonucu okul öncesi dönemi çocuklarının gelişim özelliklerinden olan basit olabilecek durumlarla ilgili neden-sonuç ilişkisini kurabilmelerinden (Senemoğlu, 1994) kaynaklı olarak görülmektedir. Araştırmada çocukların çevre sorunlarının sebepleri ile ilgili olarak algıya sahip olmaları gelişim dönemleri itibari ile beklenen bir durumdur.

Araştırmada çevre sorunlarının çözümüne yönelik yapılması gerekenlerle ilgili çocukların algılarının tümünde insan kaynaklı olumsuz eylemlerin yapılmaması ve çevreye karşı insan kaynaklı olumlu eylemlerin yapılması, yani çevreye karşı olumlu tutum sergilenmesi bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenlerle ilgili olarak algılarında çoğunlukla etraftaki çöplerin toplanmasının yanında ormanları korumak, uyarıcı olmak, iyi insan olmak düşüncesi yer almaktadır. Çocukların çevre sorunlarının çözümüne yönelik doğru olan davranışların yapılması ile ilgili araştırma sonucundaki algılarının, okullarda verilen çevre eğitiminin niteliğinden ve öğretmenlerin tutumlarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değerleri, çocuğun kendi deneyimleri ile kurmuş oldukları neden-sonuç ilişkisi ve çevrelerindeki yetişkin bireylerin model alınması ile oluşmakta, bu dönem çocuklarında iyi-kötü, doğru-yanlış gibi net kurallar bulunmaktadır (Bayhan ve Artan, 2007). Ayrıca bu dönem çocuklarının çevreye yönelik olumlu tutumunun geliştirilmesi için okullarda verilen çevre eğitiminin ve çevre eğitimi veren rol modelin özellikleri oldukça önemlidir (Domka, 2004).

Araştırmanın bulgularına göre çocukların çevre sorunları kapsamında çevre sorunlarının neler olduğu, çevre sorunlarının sebepleri ve çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenlerle ilgili yapmış oldukları çizimlerdeki sıklık yüzdesine göre genel olarak çevre sorunlarına ilişkin algılarının sınırlı olduğu söylenilebilir.

Araştırmada çocukların çevre sorunlarına yönelik algılarının çevre sorunları, çevre sorunlarının sebepleri ve çevre sorunlarının çözümü için yapılması gerekenler kategorilerine göre analiz sonuçlarında çocukların en fazla çevre sorunları kategorisinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Çocukların çevre sorunlarına ilişkin algılarında ikinci sırada çevre sorunlarının sebepleri kategorisi yer alırken, en az yere sahip olan kategori ise çevre sorunlarının çözümüne yönelik yapılması gerekenlerdir. Ayrıca çevre sorunlarına ilişkin oluşturulmuş üç kategoride etraftaki çöplerin algılanma yüzdesi birinci sırada olup, çocuklar çevre sorunu olarak en fazla çöpleri algılamaktadırlar. Çevre sorunlarına ilişkin çocukların algılarının sınırlı olması gerçek hayatta yaşanan deneyimlerden ve okulda verilen çevre eğitimlerinin niteliğinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Benzer bir araştırmada çocukların çevre konusundaki algılarının sınırlı olmasını okullarda verilen çevre eğitimlerinin uygulamalı etkinliklerle yapılıp yapılmamasından kaynaklı olabileceği belirtilmektedir (Erdaş-Kartal ve Ada, 2020).

Yapılan araştırmaya göre okul öncesi dönemi çocuklarının çevre sorunu olarak en çok etraftaki çöpleri algılamaları, hava kirliliği, su kirliliği, doğal kaynakların korunması ve geri dönüşüm konularında algılarının sınırlı olması nedeniyle öğretmenlerin bu konularda çocukların algılarının gelişmesine imkân sağlayacak aktif katılımı içeren etkinliklere/oyunlara daha sık yer vermelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çevre konularını içeren araştırmalar yapılmakta olup sınırlı sayıda olduğu ilgili literatüre göre söylenebilir. Bu nedenle çevre konusunda çalışma yapacak araştırmacılara çalışmalarını okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik yapmaları alana sağlayacağı katkı bakımından önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akbayrak, N., & Kuru-Turaşlı, N. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239-258.
- Akın, G. (2006). Küresel ısınma, nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 29-43.
- Altınsoy, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında çevre kirliliği farkındalığı oluşturmada geleneksel öğretim ve teknoloji destekli yöntemlerin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Artut, K. (2010). *Okul öncesinde resim eğitimi* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atabek-Yiğit, E., Balkan-Kıyıcı, F., & Yavuz-Topaloğlu, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ile ilgili kavramlara yönelik algılarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 732-744. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-455005
- Ayvacı, H. Ş., Bülbül, S., & Bebek, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre sorunları kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 117-132. doi.org/10.52826/mcbuefd.922632.
- Balat, G. U., & Çiftçi, H. A. (2017). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve önemi. B. Akman, G. U. Balat & T. G. Yıldız (Eds.), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (ss. 1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Basile, C. G. (2000). Environmentaleducation as a catalystfor transfer of learning in youngchildren. *TheJournal of Environmental Education*, 32(1), 21-27. doi:10.1080/00958960009598668.
- Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi* (1. Baskı). İstanbul: MorpaKültürYayıncılık
- Baykal, H., & Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brownlee, J. Curtis, E. Spooner-Lane, R., & Feucht, F. (2017) Understanding children's epistemic beliefs in elementary education. *Education 3-13-International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 191-208. doi:10.1080/03004279.2015.1069369
- Can-Yaşar, M., & Aral, N. (2009). Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(365), 24-31.
- Carter, D. A. (2016). Nature-based social-emotional ap-proachto supporting youngchildren'sholistic development in classroom swithand without walls: Thesocial-emotional and environmental educa-tion development (SEED) framework. *International Journal of Early Childhood*, 4(1), 10.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children'sdrawings: A mirrorto their minds. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(1), 127-142.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Coşanay, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumlarının çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dağ, Ü. (2022). İklim değişikliği ve küresel ısınmaya dikkat çekme açısından iklim kurgu romanları: Kurbağa Adası ve Köpekli Çocuklar Gecesi'nin karşılaştırmalı analizi, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 1-14. doi:10.54600/igdirsosbilder.980410
- Deniz, L. (2020). *Okulöncesi (4-6 yaş grubu) çocuk resimlerinde çevre algısı ve çocuk çevrelerinin sağlanması gereken özellikler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dinç, E. & Üztemur, S. (2017). Investigating student teachers' conceptions of social studies through the multidimensional structure of the epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2093-2142. doi:10.12738/estp.2017.6.0429

- Dizdar, A., Dizdar, E., & Dizdar, Ç. (2019). Küresel çevre problemleri. *Sosyo-ekonomik sistem yaklaşımı ile ekolojik okuryazarlığın geliştirilmesi*. (Erişim Tarihi: 30/11/2021) <https://www.cloudsdomain.com/uploads/dosya/41654.pdf#page=32.>'den alınmıştır.
- Domka, L. (2004). Environmental education at pre-school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(313), 258-263.
- Durkan, N., Güngör, H., Fetihi, L., Erol, A., & Gülay-Ogelman, H. (2015). Comparison of environmental attitudes and experiences of five-year-old children receiving preschool education in the village and city centre. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1327-1341.
- Erdaş-Kartal, E., & Ada, E. (2020). Okul öncesi çocuklarının gözünden geri dönüşüm. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 778-801. doi: 10.19171/uefad.635508.
- Erdaş-Kartal, E., & Ada, E. (2022). Causes, consequences and solutions to environmental problems from the eyes of preschool children. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 8(2), 114-128. doi:10.55549/jeseh.01112017
- Erten, S. (2003). 5. Sınıf öğrencilerinde 'çöplerin azaltılması' bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 94-103.
- Fettahlıoğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 404-425.
- Fisman, L. (2005). The effects of local learning on environmental awareness in children: An empirical investigation. *The Journal of Environmental Education*, 36(3), 39-50.
- Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a play ground for children: Land scape description and analysis of a natural and scape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1/2), 83-97.
- Gunindi, Y. (2012). Benim açımdan çevre: Çevrenin analizi katılan çocukların çevre algıları çizdikleri resimlerle anaokulu. *Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 55, 594-603.
- Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gülay-Ogelman, H., & Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4 (3), 240-245.
- Gülay, H., & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okul öncesi dönemde çevre eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güştâ-Şahin, H., & Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1402-1416.
- Hacıoğlu-Deniz, M. (2009). Sanayileşme perspektifinde kentleşme ve çevre ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi*, 19, 95-105.
- Halmatov, M., Sarıçam, H., & Halmatov, S. (2012). Okul öncesi eğitimdeki 6 yaş çocukların çizdikleri çevre resimlerinin ve çevre kavramını algılayışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 30-44.
- Hamalosmanoğlu, M. (2019). Giriş. M. Hamalosmanoğlu (Eds.), *Farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler ışığında etkinliklerle çevre eğitimi* (pp. 1-21). Ankara: Eğiten Kitap.
- Jean, D. S. (2010). *Exploring changes and perceptions in environmental attitudes as a result of early learning experiences in the outdoor World utilizing SPARK, an innovative family learning program*. Fielding Graduate University. Doctor of Education. UMI. ProQuest LLC.
- Kahrıman-Öztürk, D., Olgan, R., & Tuncer, G. (2012). A qualitative study on Turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Science Education*, 34(4), 629-650. doi: 10.1080/09500693.2011.596228.
- Kahyaoğlu, M., & Yetişir, M. İ. (2015). Doğa Kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 159- 170. doi:10.15390/EB.2015.4899.
- Karaca, A., & Turgay, O.C. (2012). Toprak kirliliği. *Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Dergisi*, 1(1), 13 – 19.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Kaypak, Ş. (2013). Çevre sorunlarının çözümünde küresel çevre politikalarının önemi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 17-34.
- Kesicioğlu, O. S., & Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 Aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
- Kılıç, S. (2008). *Çevre Etiği*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Kıvrak, A. H., & Uyanık, G. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre kirliliğine yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1) 1-15.
- Koçak-Tümer, N. B., & Temel, Z. F. (2018). Investigation the effects of environmental education program on children' attitudes toward the environment. *Middle East Journal of Education (MEJE)*, 4(2), 1-11.
- Loughland, T., Reid, A., Walker, K., & Petocz, P. (2003). Factorsin fluencing youngpeople's conceptions of environment. *Environmental Education Research*, 9(1), 3-19
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk: çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü* (6. Baskı). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McClain, C., & Vandermaas-Peeler, M. (2016). Outdoor explorations with preschoolers: An observational study of young children's developing relation ship with the natural world. *International Journal of EarlyChildhood*, 4(1), 37-53.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Newell, R., & Dale, A. (2015). Meeting the climate change challenge (MC3): The role of theinternet in climate change research dissemination and knowledge mobilization. *Environmental Communication*, 9(2), 208-227.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Durkan, N., & Erol, A. (2015). Investigation of theefficiency of “we are learning about the soil with tipitop and his friends 6” entitled soil education project. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 476-488.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi* (2. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Özdemir, O., & Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin ana sınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 12-20.
- Özen-Uyar, R., & Yılmaz Genç, M.M. (2016). Okul öncesi dönem çocukların farklı çevre konularına yönelik ekosentrik ve antroposentrik tutumları. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4579-4594. doi:10.14687/jhs.v13i3.3989
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1-24.
- Pınar, E., & Yakışan, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramı ile ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97-113. doi: 10.24315/trkefd.366693.
- Saz, B., Osmanpehlivan, E., Demir, İ., & Bay, D. N. (2020). Okul öncesi çocuklarının çevre kirliliği algısının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,4(3), 191-215.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 10(1994), 21-30.
- Smith, A. (2001). Earlychildhood-a wonderful time forsciencelearning. *Investigating: Australian Primary and Junior Science Journal*, 2(17), 18-20.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380
- Şallı, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-12.

- Tilbury, D. (1994). The critical learning years for environmental education. In R. A. Wilson (Eds.), *Environmental education at the early childhood level* (p. 11-13). Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Tiryaki, O., Canhilal, R., & Horuz, S. (2010). Tarım ilaçları kullanımı ve riskleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 154-169.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1),1574-1600.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kurumsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: RemziKitabevi.
- Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle çocuk* (3. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yayla-Ceylan, Ş., & Ülker, P. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında çevre eğitimi neden önemlidir? H. Gülay Ogelman (Eds.), *Çocuk ve çevre, küçük çocuklar ve çevre eğitimi el kitabı* (pp. 37-58). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (11. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, G. (2015). *Yaşamboyugelişim*. Ankara: Nobel.

## OKUL İKLİMİ, İŞE YABANCILAŞMA VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE, ALIENATION TO WORK, AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR

Tuncay ALTAY<sup>1</sup>, Ahmet AYIK<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 126 ilkokulda görev yapmakta olan 1223 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 347 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Okul İklim Ölçeği”, “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin genel algıları yüksek, işe yabancılaşmaya ilişkin genel algıları çok düşük ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin genel algıları ise çok yüksek olarak tespit edilmiştir. Okul iklimi alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, amimiyet boyutları ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı; okul iklimin çatışma boyutu ile işe yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına göre; okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının işe yabancılaşmayı ve örgütsel vatandaşlık davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Okul iklimi, işe yabancılaşma, örgütsel vatandaşlık.

**ABSTRACT:** This research aims to investigate the relationship among school climate, alienation to work, and organizational citizenship behavior according to the perceptions of primary school teachers. The universe of the study consists of 1223 teachers working in 126 primary schools allied to the Ministry of National Education in the central districts of Erzurum province in the 2020-2021 academic year. The study involved 347 teachers through the stratified sampling method and adopted the relational survey model. During the collection of data phase, the “School Climate Scale,” “Work Alienation Scale,” and “Organizational Citizenship Behavior Scale” were used. According to the research results, primary school teachers’ general perceptions of school climate were found to be high, their general perceptions of work alienation very low, and their general perceptions of organizational citizenship behavior very high. There was a significant negative relationship between the sub-dimensions of school climate, democracy and dedication to school, leadership and interaction, success factors, sincerity, and work alienation. It has been observed that there is a positive and significant relationship between the conflict dimension of the school climate and work alienation. According to the regression analysis results, the sub-dimensions of the school climate scale significantly predicted work alienation and organizational citizenship behavior.

**Keywords:** School climate, work alienation, organizational citizenship

\* Bu çalışma Doç. Dr. Ahmet AYIK’ın danışmanlığında, Tuncay ALTAY ın Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde tamamlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul İklimi, İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Altay, T.& Ayık, A. (2023). Okul İklimi, İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 711-734

#### **Cite this article as:**

Altay, T.& Ayık, A. (2023). Examination Of The Relationship Between School Climate, Alienation To Work, And Organizational Citizenship Behavior. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 711-734

<sup>1</sup>. Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum, Türkiye, tncy\_25@hotmail.com Orcid: 0000-0003-2208-1422

<sup>2</sup> Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, Türkiye, ahmet.ayik@atauni.edu.tr Orcid: 0000-0002-2885-947X

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Organizational climate has an important place for education. School climate is seen as a tool to make schools more effective and efficient in itself. Supporting trust and interaction, necessitating cooperation and climate so that teachers can display more willing personalities (SagBoztaş, 2007). At the same time, there is a need for a trust-led organization that is based on mutual interaction, and attaches great importance to information exchange in terms of conditioning, in order to purchase citizenship for shopping. In order to teach these trainings, to have trainings on this subject, from the training for the incentives and the administrators to the education on this subject, which will cause you to be in comprehensive communication, not being open to getting used to information and sharing, and to be oriented towards people from the students. Organizational citizenship is a concept that both weaves and nourishes the organizational climate. Appropriate conditions according to the conditions without the continuity of the organizational climate. However, your preparation and organization can also be used to encourage the job satisfaction you have of an organization and your transition to the atmosphere (Samancı, 2006). Akyavuz and Çakın (2020) are the ones who show that the perception of the student school climate predicts the user. Di Pietro and Pizam, (2008) face a job where you can come across as avoiding being tried. Demirez and Tosunoğlu (2017) in terms of decreasing path due to the positive perception of the system climate.

This research, it is aimed to examine the relationship between school climate, work alienation, and organizational citizenship behaviors according to primary school teachers' perceptions. Within the framework of this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are primary school teachers' perceptions of the school climate?
2. What are primary school teachers' perceptions of work alienation?
3. What are primary school teachers' perceptions of organizational citizenship behavior?
4. According to primary school teachers' perceptions, is there a statistically significant relationship between school climate, work alienation, and organizational citizenship behaviors?
5. Do primary school teachers' perceptions of school climate predict work alienation and organizational citizenship behaviors in a statistically significant way?

### Method

The descriptive survey and relational survey model were used in this study, which was conducted to reveal the relationship between school climate, work alienation, and organizational citizenship behaviors according to primary school teachers' perceptions.

The population of the research consists of 1223 teachers working in 126 primary schools in the central districts of Erzurum (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) in the 2020-2021 academic year. In the selection of the sample, the "stratified sampling method" was used, taking into account the number of teachers working in each district (Aziziye, Palandöken, Yakutiye). The research scales were applied to 355 people.

Three different data collection tools were used in the study. In the first part, there is the "School Climate Scale" with 5 sub-dimensions, 23 items, in the second part, the "Organizational Citizenship Behavior Scale" with 4 sub-dimensions, 20 items, and in the third part, the "Work Alienation Scale" consisting of 8 single-factor items.

### Findings

When the data of the arithmetic averages of the teachers participating in the study regarding the school climate sub-dimensions were examined, the highest average was determined in the dimension of leadership and interaction ( $\bar{x} = 4.26$ ), and the lowest average in the dimension of conflict ( $\bar{x} = 2.02$ ). When the arithmetic mean values of the sub-dimensions of school climate were examined, it was determined that they were in the dimension of democracy and school commitment ( $\bar{x} = 4.23$ ), in the dimension of success factors ( $\bar{x} = 4.20$ ) and in the dimension of sincerity ( $\bar{x} = 3.83$ ).

When the data of the arithmetic averages of the teachers participating in the research regarding the OCB sub-dimensions were examined, the highest average was found in the dimension of conscientiousness ( $\bar{x} = 4.40$ ), and the lowest average was determined in the dimension of fairness ( $\bar{x} = 1.71$ ). When the arithmetic mean values of the other sub-dimensions of OCB were examined, it was concluded that it was in the dimension of cooperation ( $\bar{x}=4.25$ ) and in the dimension of civic virtue ( $\bar{x} =4.14$ ).It is seen that the arithmetic mean of alienation from work is ( $\bar{x} 1.67$ ).

There was a negative significant relationship between the sub-dimensions of school climate, democracy and dedication to school, leadership and interaction, success factors, sincerity, and work alienation; It has been observed that there is a positive and significant relationship between the conflict dimension of the school climate and work alienation. According to the results of the regression analysis; It was seen that the sub-dimensions of the school climate scale significantly predicted work alienation and organizational citizenship behavior.

## **Discussion and Conclusion**

When the perceptions of the teachers participating in the research about the school climate are examined; It has been determined that the general perceptions of the teachers about the school climate are at a high level.

According to the distributions of the sub-dimensions of school climate, ranking from the highest average to the lowest average; leadership and interaction, democracy and dedication, success factors, conflict, and sincerity. Democracy and dedication, leadership and interaction, success factors dimensions of teachers are “very high”; it was seen that they exhibited the dimensions of sincerity and conflict at a “high” level. Since the conflict dimension is scored inversely during the analysis, a high score indicates that discipline and communication problems, disagreements, and problems are less common at school. According to the results of the study, it was determined that the positive school climate is at a high level in primary schools.

When the perceptions of the teachers participating in the research about the level of alienation from work are examined; It has been determined that the general perceptions of teachers about alienation from work are at a very low level.

When the perceptions of the teachers participating in the research on organizational citizenship behaviors are examined; It has been concluded that the general perceptions of the primary school teachers participating in the research on organizational citizenship behavior are very high.

In the correlation analysis conducted to examine the relationship between the school climate and work alienation perceptions of the teachers participating in the research, a moderately significant negative relationship was found between the sub-dimensions of school climate, democracy and dedication to school, leadership and interaction, success factors and sincerity, and work alienation.

In the correlation analysis conducted to examine the relationship between the perceptions of the school climate and organizational citizenship behavior of the teachers participating in the research, the sub-dimensions of school climate, democracy and dedication to the school, leadership and interaction, success factors and organizational citizenship behavior were found to be moderately positive; On the other hand, it was concluded that there was a low-level significant positive correlation with the sincerity dimension.

In the regression analysis conducted to examine the level of predicting the work alienation behavior of the teachers participating in the study, the dimensions of democracy and dedication to the school, leadership and interaction dimensions of the school climate negatively affected work alienation at a significant level; On the other hand, it was determined that the conflict dimension predicted work alienation positively and significantly. Success factors and sincerity dimensions do not predict work alienation

## GİRİŞ

Son yüzyılda hayatın pek çok alanında hızla meydana gelen değişimler insanlarla birlikte onların dâhil olduğu örgütleri de etkilemiştir. Farklılaşan dünyaya uyum sağlamak için örgütler de işleyişlerinde ve yapılanmalarında bazı değişiklikler yapmak zorunda kalmaktadır. Örgütler, sadece çevresel faktörlerden değil, içsel çevre ve öğelerden de etkilenmektedir. Örgütün iç çevresindeki en önemli faktör şüphesiz ki örgütün yaşamasını sağlayan, onu hedeflerine ulaştıran çalışanların tutum ve davranışlarıdır (Ak, 2019).

Çalışanların tutum ve davranışlarını etkileyen faktörlerin başında örgütlerde solunan hava ve örgütün psikolojik ortamı olarak tanımlanan örgüt iklimi gelmektedir (Avşar, 2019). Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, işgörenlerin davranışlarını etkileyen ve işgörenler tarafından algılanan, örgüte hâkim olan özellikler dizisidir (Ertekin, 1978). Örgütte oluşan hava, sinerji, duygusal kırılmalar, samimiyet vb. durumlar örgüt ikliminin temelini oluşturur. Çalışanların örgüt içerisindeki psikolojik ortama ilişkin algısı, çalışanların tutum ve davranışlarını şekillendirebilir. Olumlu bir örgüt iklimi algısı çalışanların verimlilik ve etkinliklerine yansır. Bu verimlilik örgüt içinde hissedilen duyguların durumuna ve şiddetine göre değişebilir. Bu duyguların hissedilme durumu veya şiddetine göre olumlu veya olumsuz bir örgüt ikliminden söz edilebilir. Çalışanların örgüt iklimini hangi düzeyde ve nasıl algıladıkları örgüt içindeki davranışların üzerinde etkili olur. Bu kapsamda kısa vadede örgütün psikolojik ortamına uyum sağlamak uzun vadede başarıya, tersi bir durum ise başarısızlığa yönlendirir (Avşar, 2019).

Her örgütün sahip olduğu özelliklerden dolayı çalışanların üzerinde oluşturduğu bazı etkiler vardır. Bu etkiler çalışanların performansı, motivasyonu, iş tatmini, işe yabancılaşması gibi durumlarını etkileyebilir (Yazıcı, 2019). Olumlu örgüt iklimi çalışanlarda örgüte ve işine karşı olumlu algı yaratırken, olumsuz örgüt iklimi çalışanda olumsuz düşünceler oluşturabilir veya çalışanları işe yabancılaştırabilir. İşe yabancılaşma çalışanların işten uzaklaşması, yaptığı işi anlamsız bulması ve kendini yetersiz hissetmesi anlamını taşımaktadır (Aşık, 2018; Eryılmaz & Burgaz, 2011). Dolayısıyla örgüt ikliminin olumlu veya olumsuz olması işgörenin örgüt içi davranışlarını ve işe bakış açısını etkilemekte, işe yabancılaşma konusunda ikilem yaşamasına neden olmaktadır. Çalışanların görevini yaparken olumlu duygular içerisinde çalışmasında örgütte hissedilen iklimin ciddi bir etkisinin olduğu açıktır (Yazıcı, 2019).

Eğitim kurumları ve okullar bireylerin kaliteli bir gelecek inşa etmeleri için toplumun eğitim ve öğretim ihtiyacını karşılayan toplumsal yapılardır. Ülkelerin hedeflerine ulaşmada eğitim öğretim faaliyetleri geleceğin teminatı olan çocukların donanımlı bir şekilde yetişmesini sağlamalıdır. Bu yüzden okullar paydaşlarının ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verebilen değişime ve yeniliğe açık yapıda olmalıdır. Bu durumlar göz önüne alındığında okulların sahip olduğu örgüt iklimi daha da önem kazanmaktadır. Dolayısıyla okul iklimi öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli olmak üzere okul içinde ve dışında bulunan tüm paydaşlardan etkilenen ve tüm bu paydaşları etkileyen bir özelliktir (Akbaba & Erdoğan, 2014; Gedikoğlu & Tahaoğlu, 2010) denilebilir.

### Örgüt İklimi

Ertekin'e (1978) göre örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, işgörenlerin davranışlarını etkileyen ve işgörenler tarafından algılanan, örgüte hâkim olan özellikler dizisidir. Örgüt iklimi örgüt içindeki rutin uygulamalardan doğar ve iş görenlerin davranışlarını etkiler (Hoy, Miskel, & Tarter, 2013).

Örgüt iklimi, eğitim kurumları açısından son derece önemlidir. Açık iklimin hâkim olduğu okullarda öğrencilerin ve çalışanların morali üst düzeydedir ve iş doyumunu yaşanmaktadır. Güven, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve karşılıklı etkileşimin desteklendiği bir iklimde öğretmenler Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (ÖVD) göstermeye daha istekli olurlar (Boztaş, 2007). Çalışanların yasal işlemlerle belirlenmiş görev ve sorumlulukları arasında yer almayan bu örgütsel vatandaşlık davranışı, fazladan çaba harcayarak yaptıkları ekstra ve gönüllü davranışlardır (Aytürk, 2019). Örgütsel vatandaşlık davranışının sergilemesi noktasında öğretmenlerin okul yönetimince desteklenmesi, okulda yardımlaşma, paylaşma, iş birliği, adalet ve güven kavramlarının vurgulanması, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen öğretmenlerin bu davranışlarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, okul

etkililiğinin sağlanması için yardımlaşma ve işbirliğinin öneminin ortaya konulması gerekmektedir (Sezgin, 2005). Dolayısıyla yüksek düzeyde örgütsel verimlilik ve performans sağlıklı bir örgüt ikliminde oluşabilir. Sağlıklı bir iklimde yüksek motivasyona sahip olmanın yanında çalışanların işe bağlılıkları da olumlu yönde etkilenecektir (Demirez & Tosunoğlu, 2017) denilebilir.

Okulların yapıları ve amaçları her ne kadar birbirine benzese de her okul kendine has özelliklere sahiptir. İklim, bir okulun sınıflarında, öğretmenler odasında, koridorlarında ve oyun alanlarında hissedilen hava ve onu diğer okullardan farklı kılan özellikleridir. Okul iklimi, çalışanlarının davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerlerinden ayıran örgütsel bir özelliktir. Okul iklimi, okul yaşamının niteliğini ve karakterini ortaya koymaktadır (Yüner & Burgaz, 2019).

### ***Okul İkliminin Boyutları***

Hoy vd. (2013) okul iklimini müdür ve öğretmen davranışları olarak altı boyutta incelemiştir. *Destekleyici Müdür Davranışı*: Okul müdürü personeli ile ilgilenir. Öğretmenleri dinler ve onlardan gelen önerilere açıktır. Eleştirilerinde yapıcı ve samimidir. Sıklıkla gerçekçi övgülerde bulunur.

*Emredici Müdür Davranışı*: Okul müdürü katı ve yakın bir gözetim sergiler. Okul müdürünün öğretmenler üzerinde en küçük detaya kadar yakın ve sürekli kontrolü mevcuttur.

*Kısıtlayıcı Müdür Davranışı*: Bu tür okul müdürleri öğretmenlerin işini kolaylaştırmak yerine zorlaştırır. Öğretmenleri evrak işleri, kurul işleri, rutin görevler ve gereksiz işlerle meşgul eder.

*Samimi Öğretmen Davranışı*: Okul içerisinde güçlü bir sosyal destek ağı bulunmaktadır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanır, yakın arkadaşlardır ve sık sık bir araya gelirler.

*İşbirlikçi Öğretmen Davranışı*: Öğretmenler arasındaki açık ve mesleki etkileşim desteklenir. Öğretmenler meslektaşlarının liyakatlerini tasdik eder, onların yeterliliklerine saygılı ve heveslidir.

*Umursamaz Öğretmen Davranışı*: Bu tip öğretmenler mesleki etkinliklere odaklanmaz ve gereken önemi vermezler. Öğretmenler okulda sadece vakit dolduruyorlardır. Davranışları olumsuzdur ve meslektaşlarını eleştirirler.

İklim örgütteki iletişim, problem çözümü, eğitim, motivasyon, performans vb. bütün örgütsel ve psikolojik faaliyetleri etkiler. İklim, örgüt çalışanları arasındaki karşılıklı anlayış ve güvenin hissedildiği bir ortam olarak düşünülebilir. Çalışanlar arasında sinerji ve iş birliğinin oluşmadığı, çalışanların etkili ve verimli çalışmaya yönlendirilmediği bir örgüt ikliminde örgütten verimli iş performansı beklemek zordur. Ayrıca yönetim, çalışanların verimli ve istekli çalışmasını sağlayacak, motivasyonu yüksek bir örgüt iklimi oluşturmalıdır. Örgütteki çalışma ortamı çalışanların başarısını, iş doyumunu etkileyeceğinden örgütsel amaçlara ulaşmada örgüt ikliminin geliştirilmesi gereklidir (Dinibütün, 2013).

### ***İşe Yabancılaşma***

Günümüz dünyasında yöneticiler ve işverenler çalışanlarından takım çalışmasına ve işbirliğine uyum sağlamayı, görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmelerini beklerken aynı zamanda kendi alanlarında uzmanlaşmalarını ve becerilerini artırmalarını beklemektedir. Çalışanlar yoğun çalışma temposunun yanında tüm bunların üstesinden gelmek zorundadır. Ancak tüm bu durumlar çalışanları psikolojik olarak yıpratmakta ve verimliliklerini etkilemektedir. Bu yüzden çalışanlarda işlerinden uzaklaşma ve işlerine yabancılaşma görülebilir (Özbudun, Markus, & Demirer, 2008; Yazıcı, 2019).

İşe yabancılaşma, bireyin işinde doyum sağlayamaması, yaptığı işi anlamsız bulması, yaptığı işi özümseyememesi sonucunda kendini yetersiz ve güçsüz hissetmesidir. Bireyin toplum, kültür ve doğal çevresi ile olan uyumun bozulması sonucunda birey yalnızlaşıp çaresizlik hissetmesi yabancılaşma olarak adlandırılabilir. Bireyin çevresiyle olan uyumu azaldığında kendini çalıştığı ortamın bir parçası olarak hissedemeyebilir ve yaptığı işin sorumluluklarını gerektirdiği şekilde yerine getiremeyebilir (Aşık, 2018; Eryılmaz & Burgaz, 2011).

Yabancılaşmanın sonuçları iki şekilde görülebilir. İlk olarak birey üzerinde yaşam arzusunu kaybetme, sosyal ilişkilerden soyutlanma, sosyal normlara ve değerlere karşı uyumsuzluk, düzensiz yaşam tarzı, birtakım psikolojik rahatsızlıklar gibi birçok şekilde kendini gösterebilir. İkincisi ise toplumsal boyut açısından yabancılaşan birey normlar karşısında direnerek uyumsuzluk gösterebilir veya geri çekilerek tam bir uyum sergileyebilir (Demirez & Tosunoğlu, 2017; Kızmaz, 2005).

İşe yabancılaşma, örgütün yönetim ve denetim yapısından, örgüt içi ilişkilerden, örgütteki teknolojik şartlardan, çalışanın ürettiği üründen, bireyin ruh halinden etkilenebilmektedir (Elma, 2003). Çalışanların makine gibi görülmesi, beklentilerin karşılanmaması, yöneticilerin katı tutum ve uygulamaları, şikâyetlerin giderilememesi, işyerindeki doyumsuzluklar, düşmanlıklar, örgütte eksik güçlerin hissedilmesi, işe bağlılık duyulmaması vb. birçok durum çalışanların yabancılaşmasına neden olabilmektedir (Şimşek, Çelik, Akgemci, & Fettahoğlu, 2006).

Bireylerin işe yabancılaşmasına çalışma ortamındaki koşullar doğrudan etki etmektedir. Bürokratik, katı ve disiplinli yapıya sahip örgütlerde yabancılaşma daha çok görülmektedir (Aytaç, 2005). Yabancılaşmış çalışanlar, çalışma hayatında kendilerini eksik ve yoksun hissederler. Bu his iş tatminsizliğine, iş tatminsizliği de işten kaçmayı sebep olur (Efraty, Sirgy & Clairborne, 1991). Ayrıca, örgütün fiziki çalışma koşullarının yetersizliği, örgütte yaşanan iletişimsizlik, fikir ve düşünce paylaşımının kısıtlı olması, kişilerin kararlara katılamaması, ödül-ceza mekanizmalarındaki dengesizlik ve ücret konusunda yaşanan tatminsizlikler yabancılaşmaya neden olmaktadır (Darıyemez, 2010). Dolayısıyla bu tür olumsuz iklime sahip örgütlerde daha çok yabancılaşma görülebilir.

İşe yabancılaşmanın hem örgüt hem de birey üzerinde olumsuz yönde etkileri bulunmaktadır. Alanyazında bu etkileri tespit etmek amacıyla birçok araştırma yapılmış olup işe yabancılaşmanın örgüt sağlığı (Tutar, 2010); örgütsel bağlılık (Fırat, 2012); iş tatmini (Ayaydın, 2012); mobbing (Demirel, Ötken, & Kunday, 2012); öfke (Boz & Garipağaoğlu, 2016); işgörenin işten ayrılma niyeti (Kurtulmuş & Yiğit, 2016) ve örgüt iklimi (Aşık, 2018; Demirez & Tosunoğlu, 2017; Elma, 2003) ile ilişkili olduğu görülmüştür.

## **Örgütsel Vatandaşlık Davranışı**

Organ (1988), örgütsel vatandaşlık davranışını formal olarak tanımlanan ödül ve ceza sistemi içinde yer almayan, örgütün etkililiği ve verimliliği için gönüllülük ya da isteğe bağlılık arz eden insan davranışları olarak sınıflandırmaktadır (Akt. Bozkurt, 2018). Robbins ve Judge (2012) ise bu kavramı örgütte çalışanların resmi iş tanımlarında bulunmayan fakat örgütün işleyişine faydası olan gönüllü davranışları olarak tanımlamışlardır.

Örgütsel vatandaşlık davranışının örgütün resmi olarak tanımlanan rollerin dışında tutulmasının getirebileceği bazı yanlışlara dikkat etmek gerekmektedir. Bu yanlışlar, ödül vaadi yahut ceza yaptırımının olabileceği düşünülerek beklenen davranışın yapılması veya ödül vaadi yahut ceza yaptırımının olmadığı düşünülerek beklenen davranışın yapılmaması yanlışlarıdır. Zira sergilenen bazı davranışlar ödül ile karşılık bulabilir. Bu durum söz konusu davranışların sadece resmi olarak tanımlanan rollerden değil, ekstra rollerden kaynaklandığı gerçeğini de ortaya koymaktadır. Özetle söylemek gerekirse, örgütsel vatandaşlık davranışları ödül vaadi barındırmamakta, ancak bu davranışlar ödüllendirilebilir (Erkan, 2017).

## **Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları**

*Yardımlaşma (Özgecilik):* Özgecilik veya diğerkâmlık olarak da ifade edilen yardımlaşma boyutu, en bilinen ÖVD biçimidir (Aytürk, 2019). Çalışanların örgütteki görev tanımı içinde olmayan işlerde örgüt lehine inisiyatif kullanarak fedakârca görevi üzerine alması, diğer örgüt çalışanlarına yardımcı olarak onların işlerini kolaylaştırması, örgütsel sorunların ortaya çıkmasını engellemesi, öngörülemeyen işlerin yapılmasında sorun çıkarmaması ve oluşan örgütsel sorunları ortadan kaldırmasına yönelik davranışları kapsamaktadır (Aytürk, 2019; Dede, 2019).

*Vicdanlılık:* Bu boyut örgütsel görev ve faaliyetlerin yerine getirilmesi, örgütsel çıkarların bireysel çıkarlarla çatıştığı durumlarda örgütsel çıkarların öncelenmesi ve önemsenmesi gibi davranışları içerir. Vicdanlılık; ileri görev bilinci, örgütsel çıkarlara ve kurallara içten bağlılık, örgütün amaç ve hedeflerine karşı sadakat, düzen, disiplin ve özverili bir çalışma gerektirir (Aytürk, 2019).

*Centilmenlik:* Sportmenlik olarak da bilinen bu boyut örgüt iklimine olumsuz etki edebilecek sorunları büyütmemek, sorunların çözümüne yönelik inisiyatif almak, sorunlardan doğan olumsuzluklara karşı hoşgörülü olmak, örgüt imajını korumak gibi davranışların bütünüdür (Belenkuy & Yücel, 2017; Özkalp & Kirel, 2009).



*Nezaket:* Nezaket, gelecekteki sorunların önlenmesine yönelik davranışları içerir (Deluga, 1994) Bu tür sorunları ortaya çıkmadan önlemek adına diğer çalışanları uyarmaya ve bilgilendirmeye dayanan davranışlardır (Sabuncuoğlu & Tüz, 2005).

*Sivil Erdem:* Sivil erdem, örgüt içindeki toplantılara ve faaliyetlere gönüllü katılmak, örgüt sorunlarına çözüm bulmaya çalışmak ve yeni bilgiler toplamak gibi örgüt gelişimine destek olacak davranışları içerir (Özkalp & Kırel, 2009).

Eğitim kurumları için örgüt iklimi önemli bir yere sahiptir. Okulları kendi içinde daha etkili ve verimli kılmak için okul iklimi potansiyel bir araç olarak görülmektedir. Öğretmenlerin daha istekli örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyebilmeleri için karşılıklı güven ve etkileşimin desteklediği, iş doyumunu ve bağlılığın sağlandığı bir örgüt iklimi gereklidir (Boztaş, 2007). Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyebilmesi için karşılıklı etkileşime dayalı, çalışanları teşvik edici, öğretmenlerin bilgi alışverişine önem verilen, güvenin hâkim olduğu bir örgüt iklimine ihtiyaç vardır. Bu sebeple öğretmenleri çalışmaya teşvik edici, karşılıklı iletişimde olmalarına, bilgi alışverişine açık olmalarına, yardımlaşmalarına ve paylaşımına açık olmalarına, kısaca örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine sebep olacak güdüleyici etmenlerin belirlenmesi ve yöneticilerin bu konu ile ilgili elinden gelini yapması önem kazanmıştır (Arlı, 2011). Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt ikliminden hem etkilenen hem de onu besleyen bir kavramdır. Örgüt iklimi süreklilik arz etmeden örgüt içindeki duruma göre değişiklik gösterebilir. Ancak örgütün sahip olduğu atmosfer çalışanların iş doyumunu, bağlılığını ve motivasyonunu etkileyebilir dolayısıyla bu durumdan örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütün başarısı da etkilenir (Samancı, 2006). Akyavuz ve Çakın (2020) öğretmenlerin okul iklimi algısının örgütsel vatandaşlık davranışını anlamlı olarak yordadığını ortaya koymuşlardır. Di Pietro ve Pizam, (2008) araştırmalarında bireylerin işe yabancılaşmasına iş ortamındaki çalışma şartlarının doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Demirez ve Tosunoğlu (2017) örgüt ikliminin olumlu algılandığında yabancılaşmanın azalacağını ortaya koymuşlardır.

Örgüt iklimi ve işe yabancılaşma konusunda yürütülen çalışmalarda örgüt iklimi ile yabancılaşma arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Aşık, 2018; Demirez & Tosunoğlu, 2017; Elma, 2003). Demirez ve Tosunoğlu'na (2017) göre olumlu örgüt iklimi işgörenlerin yaşadığı işe yabancılaşmayı azaltmaktadır. Demirez ve Tosunoğlu'nun (2017) çalışmasında işgörenlerin işe yabancılaşmada yaşadıkları değişimin %5'inin, Aşık (2018) tarafından yapılan çalışmada ise %8.3'ünün örgüt iklimi ile açıklanabileceği ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar örgüt ikliminin işe yabancılaşmanın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir denilebilir.

Bu araştırmalar göstermektedir ki okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki incelenmeye değer bir alandır. Bu nedenle bu çalışmada okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu üç değişkenin birbirleriyle ilişkisini birlikte inceleyen araştırma sayısı neredeyse yok denecek kadar az olduğundan bu araştırma özgün bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırma, öğretmen davranışları üzerinde okul iklimi, yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında hangi yönde ve ne düzeyde ilişkiler bulunduğunu ortaya koymak açısından önemlidir. Bu çalışmada, bu üç kavram arasındaki ilişkinin incelenmesiyle ortaya çıkacak sonuçların eğitim kurumlarına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Yine bu noktada okul yöneticilerine, öğretmenlere çalışma ortamının hangi özelliklere sahip olması gerektiği hakkında bir bakış açısı kazandıracaktır. Ayrıca alan yazındaki bu konuda yapılan çalışmaların az olmasından dolayı alan yazına katkı sunacaktır.

Bu araştırma ile ilkökul öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi ile işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

### Araştırma Modeli

İlkokul öğretmenlerinin algularına göre okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeliyle açıklanmaya çalışılan ilişkiler neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak bu duruma yönelik çeşitli ipuçları vermektedir. Bir değişkendeki durumdan yola çıkılarak diğer değişkendeki durumun tahmin edilmesine yönelik yararlı olabilecek sonuçlara ulaşılabilir (Karasar, 2012). Bu nedenle çalışmada işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışı bağımlı değişken olarak, okul iklimi ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Erzurum ili merkez (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) ilçelerinde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 126 ilkokulda görev yapan 1223 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde her bir (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) ilçede görev yapan öğretmen sayıları dikkate alınarak “tabakalı örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Araştırma ölçekleri 355 kişiye uygulanmıştır. Uygulanan 355 ölçekten 8 tanesine eksik veya hatalı yanıtlar verilmesi nedeniyle 347 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

*Okul İklimi Ölçeği:* Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algularını belirlemek için Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 23 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans değeri ise %67.823’tür (Canlı vd., 2018, s.1804). Bu araştırma kapsamında yapılan istatistiki analizlere göre ölçeğin toplam güvenilirliği .92’dir. Alt boyutlara göre ise Cronbach Alfa katsayısı “Demokratiklik ve okula adanma” boyutunda .83; “Liderlik ve etkileşim” boyutunda .90; “Başarı etkenleri” boyutunda .76; “Samimiyet” boyutunda .83; son olarak “Çatışma” boyutunda .85 olarak hesaplanmıştır.

*Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği:* Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları algısı Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından oluşturulan, Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” ile belirlenmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %43 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan istatistiki analizlere göre ölçeğin toplam güvenilirliği .86’dır. Alt boyutlara göre ise Cronbach Alfa katsayısı “Yardımlaşma” boyutunda .82; “Centilmenlik” boyutunda .84; “Vicdanlılık” boyutunda .73; son olarak “Sivil erdem” boyutunda .84 olarak hesaplanmıştır.

*İşe Yabancılaşma Ölçeği:* Nair ve Vohra (2010) tarafından geliştirilmiş olan ölçek Toklu (2016) tarafından doktor tez çalışması kapsamında Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli Likert yapıda olan ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilen cevaplar “(5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Toklu (2016) çalışmasında ölçeği tek faktörlü olarak ele almış ve yaptığı güvenilirlik analizinde güvenilirlik değerini 0.96 olarak hesaplamıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin .843 ile .900 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Açıklanan ortalama varyans değeri .762 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan istatistiki analizlere göre işe yabancılaşma ölçeğinin toplam güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programına aktarılarak çözümlenmiştir. Tam doldurulmamış ölçekler ve hatalı veriler veri setine dahil edilmemiştir. SPSS programına aktarılan veriler; minimum maksimum değerler, kayıp veriler ve eksik girilen veriler açısından incelenerek tespit edilen boşluklara ilgili ölçekler kontrol edilerek yeniden veri girişi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonucunda, VIF değerlerinin 3'ten küçük olduğu, otokorelasyon için Durbin Watson değerlerinin .96 ile 1.67 aralığında olduğu, tolerans değerlerinin .10'un üzerinde olduğu, basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin -1.29 ile 1.70 arasında olduğu görülmüş ve elde edilen bu sonuçlardan hareketle çoklu bağlantı probleminin olmadığına karar verilmiştir.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri belirlenerek o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenlere ait ortalama puanlar 1.00-1.79 arası "çok düşük", 1.80-2.59 arası "düşük", 2.60-3.39 arası "orta", 3.40-4.19 arası "yüksek", 4.20-5.00 arası "çok yüksek" puan aralıklarına göre belirlenip yorumlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson momentler çarpım korelasyon Katsayısı ( $r$ ) kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları ".70-1,00" aralığında "yüksek", ".69-.30" aralığında "orta", .29 ve daha az değerlerde ise "düşük" düzey olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2006). Bununla birlikte, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeyi belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında Standartlaştırılmış  $\beta$  katsayıları ve bu katsayıların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

*Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.*

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait istatistikî analizlerde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

### Okul İklimi, Örgütsel Vatandaşlık ve İşe Yabancılaşma Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul iklimi, örgütsel vatandaşlık ve işe yabancılaşma boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te yer verilmiştir.

*Tablo 3. Okul iklimi, örgütsel vatandaşlık ve işe yabancılaşma boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	S
1.Demokratiklik ve okula adanma	4.23	.49
2.Liderlik ve etkileşim	4.26	.62
3.Başarı etkenleri	4.20	.49
4.Samimiyet	3.83	.69
5.Çatışma	2.02	.84
6.Okul İklimi (Toplam)	4.13	.46
7. Yardımlaşma	4.25	.40
8. Centilmenlik	4.28	.76
9.Vicdanlılık	4.40	.56
10.Sivil erdem	4.14	.60
11.Örgütsel vatandaşlık (Toplam)	4.26	.38
12. İşe Yabancılaşma	1.67	.67

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalarına ait verilerde en yüksek ortalama liderlik ve etkileşim ( $\bar{X} = 4.26$ ) boyutunda, en düşük ortalama ise çatışma ( $\bar{X} = 2.02$ ) boyutunda tespit edilmiştir. Okul iklimi alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde sırasıyla, demokratiklik ve okula adanma boyutunda ( $\bar{X} = 4.23$ ), başarı etkenleri boyutunda ( $\bar{X} = 4.20$ ), samimiyet boyutunda ise ( $\bar{X} = 3.83$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖVD alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalarına ait veriler incelendiğinde en yüksek ortalama vicdanlılık ( $\bar{X} = 4.40$ ) boyutunda, en düşük ortalama ise sivil erdem ( $\bar{X} = 4.14$ ) boyutunda tespit edilmiştir. ÖVD alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde sırasıyla yardımlaşma boyutunda ise ( $\bar{X} = 4.25$ ) centilmenlik boyutunda ( $\bar{X} = 4.28$ ), olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşe yabancılaşmaya ait aritmetik ortalamasının ise ( $\bar{X} = 1.67$ ) olduğu görülmektedir.

### Okul İklimi, İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki

Öğretmen algılarına göre okul iklimi alt boyutları, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki korelasyon analizine ait bulgular Tablo 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4. Okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Demokratiklik-Okula Adanma	1.00											
2.Liderlik ve Etkileşim	.69**	1.00										
3.Başarı Etkenleri	.71**	.61**	1.00									
4.Samimiyet	.54**	.49**	.55**	1.00								
5.Çatışma	-.31**	-	-.27**	-.16**	1.00							
6.Yardımlaşma	.38**	.38**	.33**	.27**	-.22**	1.00						
7.Centilmenlik	.34**	.31**	.26**	.09	-.39**	.26**	1.00					
8.Vicdanlılık	.18**	.16**	.24**	.06	-.14**	.39**	.18**	1.00				
9.Sivil Erdem	.40**	.41**	.34**	.29**	-.21**	.51**	.34**	.25**	1.00			
10.İşe Yabancılaşma	-.49**	-	-.38**	-.30**	.29**	-.43**	-.56**	-.20**	-.42**	1.00		
11. Örgütsel vatandaşlık	.47**	.46**	.42**	.25**	-.35**	.79**	.66**	.61**	.73**	-.59**	1.00	
12. Okul iklimi	.85**	.85**	.78**	.66**	-.60**	.42**	.39**	.21**	.44**	-.52**	.53**	1.00

n = 347; \*\* p < .01

Tablo 4 incelendiğinde okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma boyutu ile işe yabancılaşma arasında ( $r = -.49$ ,  $p < .01$ ) negatif yönde orta düzeyde anlamlı; liderlik ve etkileşim boyutu ile işe yabancılaşma arasında ( $r = -.48$ ,  $p < .01$ ) negatif yönde orta düzeyde anlamlı; başarı etkenleri boyutu ile işe yabancılaşma arasında ( $r = -.38$ ,  $p < .01$ ) negatif yönde orta düzeyde anlamlı; samimiyet boyutu ile

işe yabancılaşma arasında ( $r=-.30, p<.01$ ) negatif yönde orta düzeyde anlamlı; çatışma boyutu ile işe yabancılaşma arasında ( $r=.29, p<.01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma boyutu ile ÖVD arasında ( $r=.47, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; liderlik ve etkileşim boyutu ile ÖVD arasında ( $r=.46, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; başarı etkenleri boyutu ile ÖVD arasında ( $r=.42, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; samimiyet boyutu ile ÖVD arasında ( $r=.25, p<.01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı; çatışma boyutu ile ÖVD arasında ( $r=-.35, p<.01$ ) negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma boyutu ile ÖVD alt boyutlarından yardımlaşma arasında ( $r=.38, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; demokratiklik ve okula adanma boyutu ile centilmenlik arasında ( $r=.34, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; demokratiklik ve okula adanma boyutu ile vicdanlılık arasında ( $r=.18, p<.01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı; demokratiklik ve okula adanma boyutu ile sivil erdem arasında ( $r=.40, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından liderlik ve etkileşim boyutu ile ÖVD alt boyutlarından yardımlaşma arasında ( $r=.38, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; liderlik ve etkileşim boyutu ile centilmenlik arasında ( $r=.31, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; liderlik ve etkileşim boyutu ile vicdanlılık arasında ( $r=.16, p<.01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı; liderlik ve etkileşim boyutu ile sivil erdem arasında ( $r=.41, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından başarı etkenleri boyutu ile ÖVD alt boyutlarından yardımlaşma arasında ( $r=.33, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; başarı etkenleri boyutu ile centilmenlik arasında ( $r=.26, p<.01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı; başarı etkenleri boyutu ile vicdanlılık arasında ( $r=.24, p<.01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı; başarı etkenleri boyutu ile sivil erdem arasında ( $r=.34, p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından samimiyet boyutu ile ÖVD alt boyutlarından yardımlaşma arasında ( $r=.27, p<.01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı; samimiyet boyutu ile sivil erdem arasında ( $r=.29, p<.01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Samimiyet boyutu ile ÖVD alt boyutlarından centilmenlik boyutu ( $r=.09, p>.01$ ) ve vicdanlılık boyutu ( $r=.06, p>.01$ ) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından çatışma boyutu ile ÖVD alt boyutlarından yardımlaşma arasında ( $r=-.22, p<.01$ ) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı; çatışma boyutu ile centilmenlik arasında ( $r=-.39, p<.01$ ) negatif yönde orta düzeyde anlamlı; çatışma boyutu ile vicdanlılık arasında ( $r=-.14, p<.01$ ) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı; çatışma boyutu ile sivil erdem arasında ( $r=-.21, p<.01$ ) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

## Okul İkliminin İşe Yabancılaşmayı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Öğretmen algılarına göre okul iklimi alt boyutları ile işe yabancılaşma arasındaki çoklu regresyon analizine ait bulgular Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5. İşe yabancılaşmanın yordanmasına yönelik regresyon analizi bulguları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	P
Sabit	4.249	.335	-	12.665	.000*
1. Demokratiklik ve Okula Adanma	-.374	.101	-.275	-3.684	.000*
2. Liderlik ve Etkileşim	-.272	.073	-.250	-3.740	.000*
3. Başarı Etkenleri	.011	.093	.008	.124	.902
4. Samimiyet	-.018	.055	-.018	-.318	.750
5. Çatışma	.096	.039	.120	2.449	.015*

F = 28.481; \*p < .05 R = .543; R<sup>2</sup> = .284

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının, işe yabancılaşmayı anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ( $F=28.481$ ,  $p<.05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, işe yabancılaşma puanındaki değişimin %28'ini ( $R=.54$ ,  $R^2=.28$ ) açıklamaktadır. Okul iklimi ölçeğinin; demokratiklik ve okula adanma ( $\beta=-.275$ ,  $p<.05$ ) ile liderlik ve etkileşim ( $\beta=-.250$ ,  $p<.05$ ) boyutları işe yabancılaşmayı negatif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Çatışma boyutu ( $\beta=.120$ ,  $p<.05$ ) ise işe yabancılaşmayı pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Başarı etkenleri ( $\beta=.008$ ,  $p>.05$ ) ve samimiyet ( $\beta=-.018$ ,  $p>.05$ ) boyutlarının, işe yabancılaşmayı tek başına anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin, standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre işe yabancılaşma üzerindeki görece önem sırası; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, çatışma, samimiyet, başarı etkenleri şeklinde olduğu görülmektedir.

### Okul İkliminin Örgütsel Vatandaşlık Davranışını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Araştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışının yordanmasına yönelik okul iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular; Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel vatandaşlık davranışının yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi bulguları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	P
Sabit	2.920	.192	-	15.196	.000*
1. Demokratiklik ve Okula Adanma	.174	.058	.222	2.990	.003*
2. Liderlik ve Etkileşim	.120	.042	.192	2.873	.004*
3. Başarı Etkenleri	.097	.053	.124	1.820	.070
4. Samimiyet	-.032	.032	-.058	-1.013	.312
5. Çatışma	-.089	.022	-.195	-3.997	.000*

$F = 29.297$ ; \* $p < .05$

$R = .548$ ;  $R^2 = .300$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ( $F=29.297$ ,  $p<.05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, örgütsel vatandaşlık davranışı puanındaki değişimin %29'unu ( $R=.54$ ,  $R^2=.29$ ) açıklamaktadır. Okul iklimi ölçeğinin; demokratiklik ve okula adanma ( $\beta=.222$ ,  $p<.05$ ), liderlik ve etkileşim ( $\beta=.192$ ,  $p<.05$ ) boyutları örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Çatışma boyutu ( $\beta=-.195$ ,  $p<.05$ ), ise örgütsel vatandaşlık davranışını negatif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Başarı etkenleri ( $\beta=.124$ ,  $p>.05$ ) ve samimiyet ( $\beta=-.058$ ,  $p>.05$ ) boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışını tek başına anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin, standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre ÖVD üzerindeki görece önem sırası; demokratiklik ve okula adanma, çatışma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet şeklinde olduğu görülmektedir.

### Okul İkliminin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Araştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarının yordanmasına yönelik okul iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular; Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 7. Yardımlaşma boyutunun yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi bulguları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	P
Sabit	2.966	.216	-	13.750	.000*
1. Demokratiklik ve Okula Adanma	.120	.065	.148	1.842	.066
2. Liderlik ve Etkileşim	.123	.047	.189	2.622	.009*
3. Başarı Etkenleri	.054	.060	.067	.907	.365
4. Samimiyet	.029	.036	.050	.811	.418
5. Çatışma	-.039	.025	-.082	-1.555	.121

F = 15.313; \*p < .05

R = .428; R<sup>2</sup> = .183

Tablo 7’de görüldüğü üzere okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin yardımlaşma boyutunu anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ( $F=15.313$ ,  $p<.01$ ). Bu yordayıcı değişkenler, yardımlaşma boyutundaki değişimin %17’sini ( $R=.43$ ,  $R^2=.17$ ) açıklamaktadır. Okul iklimi ölçeğinin; liderlik ve etkileşim ( $\beta=.189$ ,  $p<.05$ ) boyutu örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin yardımlaşma boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Demokratiklik ve okula adanma ( $\beta=.148$ ,  $p>.05$ ), başarı etkenleri ( $\beta=.067$ ,  $p>.05$ ), samimiyet ( $\beta=.050$ ,  $p>.05$ ) ve çatışma boyutları ( $\beta=-.082$ ,  $p>.05$ ), yardımlaşma boyutunu tek başına anlamlı olarak yordamamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin, standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yardımlaşma boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma, çatışma, başarı etkenleri ve samimiyet şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo8. Centilmenlik boyutunun yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi bulguları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	P
Sabit	3.181	.402	-	7.909	.000*
1. Demokratiklik ve Okula Adanma	.330	.120	.213	2.754	.006*
2. Liderlik ve Etkileşim	.084	.087	.068	.968	.334
3. Başarı Etkenleri	-.022	.108	-.014	-.199	.842
4. Çatışma	-.278	.047	-.306	-5.937	.000*

F = 22.941; \*p < .05

R = .460; R<sup>2</sup> = .212

Tablo 8’ de görüldüğü üzere, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin centilmenlik boyutunu anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ( $F=22.941$ ,  $p<.05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, centilmenlik boyutundaki değişimin %20’sini ( $R=.46$ ,  $R^2=.20$ ) açıklamaktadır. Okul iklimi ölçeğinin; demokratiklik ve okula adanma ( $\beta=.213$ ,  $p<.05$ ), boyutu örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin centilmenlik boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde, çatışma ( $\beta=-.306$ ,  $p<.05$ ), boyutu ise negatif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Liderlik ve etkileşim ( $\beta=.068$ ,  $p>.05$ ) ve başarı etkenleri ( $\beta=-.014$ ,  $p>.05$ ) boyutları centilmenlik boyutunu tek başına anlamlı olarak yordamamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin, standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre centilmenlik boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; çatışma, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve başarı etkenleri şeklinde olduğu görülmektedir. Tablo 6’da yapılan korelasyon analizinde okul iklimi ölçeğinin samimiyet boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışının centilmenlik boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmadığından samimiyet boyutu regresyon analizine dahil edilmemiştir.

Tablo 9. Vicdanlılık boyutunun yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi bulguları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	P
Sabit	3.496	.323	-	10.807	.000*
1. Demokratiklik ve Okula Adanma	-.002	.096	-.001	-.016	.987
2. Liderlik ve Etkileşim	.001	.070	.001	.014	.988
3. Başarı Etkenleri	.246	.087	.216	2.829	.005*
4. Çatışma	-.060	.038	-.089	-1.584	.114

F = 5.956; \*p < .05      R = .255; R<sup>2</sup> = .065

Tablo 9’da görüldüğü üzere, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin vicdanlılık boyutunu anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ( $F=5.956, p<.05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, vicdanlılık boyutundaki değişimin % 5’ini ( $R=.25, R^2=.05$ ) açıklamaktadır. Okul iklimi ölçeğinin; başarı etkenleri ( $\beta=.216, p<.05$ ), boyutu örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin vicdanlılık boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Demokratiklik ve okula adanma ( $\beta=-.001, p>.05$ ), liderlik ve etkileşim ( $\beta=.001, p>.05$ ), çatışma ( $\beta=-.089, p>.05$ ) boyutları vicdanlılık boyutunu tek başına anlamlı olarak yordamamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin, standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre vicdanlılık boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; başarı etkenleri, çatışma, liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma (son iki boyut aynı sırada olmak üzere) şeklinde olduğu görülmektedir. Tablo 6’da yapılan korelasyon analizinde okul iklimi ölçeğinin samimiyet boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmadığından samimiyet boyutu regresyon analizine dahil edilmemiştir.

Tablo 10. Sivil erdem boyutunun yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi bulguları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	P
Sabit	2.041	.319	-	6.407	.000*
1. Demokratiklik ve Okula Adanma	.210	.096	.173	2.179	.030*
2. Liderlik ve Etkileşim	.220	.069	.226	3.177	.002*
3. Başarı Etkenleri	.040	.088	.033	.454	.650
4. Samimiyet	.052	.053	.059	.981	.327
5. Çatışma	-.043	.037	-.061	-1.171	.242

F = 17.650; \*p < .05      R = .453; R<sup>2</sup> = .205

Tablo 10’ da görüldüğü üzere, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin sivil erdem boyutunu anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ( $F=17.650, p<.05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, sivil erdem boyutundaki değişimin % 19’unu ( $R=.45, R^2=.19$ ) açıklamaktadır. Okul iklimi ölçeğinin; demokratiklik ve okula adanma ( $\beta=.173, p<.05$ ), liderlik ve etkileşim ( $\beta=.226, p<.05$ ), boyutları örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin sivil erdem boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde, yordamaktadır. Başarı etkenleri ( $\beta=.033, p>.05$ ), samimiyet ( $\beta=.59, p>.05$ ), çatışma ( $\beta=-.061, p>.05$ ) boyutları sivil erdem boyutunu tek başına anlamlı olarak yordamamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin, standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre sivil erdem boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma, çatışma, samimiyet ve başarı etkenleri şeklinde olduğu görülmektedir.



## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İlkokul öğretmenlerinin algularına göre okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin alguları incelendiğinde; öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin genel algularının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırmaya benzer olarak Selçuk (2016), İdi (2017), Ada (2020) ile Korkmaz ve Ada (2019) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yüksek düzeyde, olumlu okul iklimi algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Şentürk (2018) araştırmasında öğretmenlerin çoğunlukla okul iklimini olumlu bulmakta olduğunu saptamıştır. Bu yönüyle çalışmanın bu sonucunun alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan farklı olarak Yazıcı (2019) ve Avşar (2019) MEB çalışanlarının ve öğretmenlerin orta düzeyde olumlu okul iklimine sahip olduğunu belirlemiştir.

Okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin dağılımlara göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sıralamanın; liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve adanma, başarı etkenleri, çatışma ve samimiyet boyutu şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin demokratiklik ve adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri boyutlarını “çok yüksek”; samimiyet ve çatışma boyutlarını ise “yüksek” düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Çatışma boyutu analizler yapılırken ters puanlandığından puanın yüksek olması okulda disiplin ve iletişim sorunlarının, anlaşmazlıkların, sorunların az görüldüğüne işaret etmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre ilkokullarda olumlu okul ikliminin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle ilkokullarda çoğunlukla öğrenci-öğretmen ilişkilerinde demokratik bir ortamın bulunduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterildiği ve çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alındığı, yönetim sürecinde öğretmenlere adil davranıldığı, çalışma sürecinde işbirliğine önem verildiği ve okuldaki sorunların birlikte çözümlendiği bir okul iklimi olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğrenci başarısının artırılmasına yönelik öğretmenlerin genellikle yüksek performans ve yoğun çaba gösterdiği, sorumluluklarını büyük ölçüde yerine getirdiği söylenebilir. İlkokul öğretmenlerinin genel olarak birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları, birbirleriyle uyumlu oldukları ve ilkokullarda disiplin sorunlarının yaygın olmadığı, çalışanlar arasında iletişim problemlerinin, anlaşmazlıkların pek yaşanmadığı söylenebilir. Okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip boyutun liderlik ve etkileşim boyutu olduğu görülmüştür. Çalışanların örgüt içerisindeki psikolojik ortama ilişkin algısı, çalışanların tutum ve davranışlarını şekillendirebilir. Olumlu bir örgüt iklimi algısı çalışanların verimliliğine ve etkinliklerine yansır (Avşar, 2019). Dolayısıyla olumlu bir iklimde örgütsel verimlilik ve performans yüksek olacaktır. Yüksek motivasyonlu çalışanlar artacak ve işe bağlılıkları da pozitif yönde değişecektir (Demirez & Tosunoğlu, 2017). Okul iklimi, okulda eğitimin kalitesini ve niteliğini değerlendirmek için bir ölçüt olarak da değerlendirilebilir. İnsanlar okulun iklimine bakarak çocukları için ideal bir eğitim yeri olup olmadığı hakkında fikir sahibi olabilirler. Sağlıklı bir iklime sahip okullar öğrencilerin kendini güvende hissetmesini sağlayabilir ve akademik başarılarının artmasına katkıda bulunabilir (Dağlı, 2017). Getmez’ in (2018) araştırmasında liderlik ve etkileşim boyutu en yüksek boyut olarak her zaman düzeyinde yani çok yüksek düzeyde algılanmış ve aynı araştırmanın demokratiklik ve adanma boyutu ile başarı etkenleri boyutu da çok yüksek düzeyde algılanarak bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Metin (2020) araştırmasında liderlik ve etkileşim boyutunun görece olarak en yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Farklı olarak Canlı’ nın (2016) araştırmasında liderlik ve etkileşim boyutu ile demokratiklik ve adanma boyutu çoğunlukla düzeyinde yani yüksek düzeyde algılanmış ve en yüksek boyutun demokratiklik ve adanma olduğu görülmüştür. Yine farklı olarak Şentürk (2018) ve Bilgi’ nin (2020) araştırmalarında ise en yüksek puana sahip boyutun başarı etkenleri boyutu olduğu görülmüştür. Araştırmamızda en düşük puanın ise samimiyet boyutunda olduğu görülmüştür. Canlı’ nın (2016) araştırmasında da samimiyet boyutu boyutlar arasında en düşük puana sahip olup çoğunlukla düzeyinde yani yüksek düzeyde algılanarak bu araştırma ile aynı yönde, tutarlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonuçları alan yazındaki birçok çalışma ile genel olarak tutarlı sonuçlara sahip olmakla birlikte bazı farklı sonuçları da bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin okulu iklimini katılım, paylaşım ve işbirliğinin yüksek olduğu, demokratik ilişkilerin hâkim olduğu, öğretmenlerin yüksek performans sergilemeye çalıştığı,

samimi ilişkilerin geliştiği ve çatışmaların pek yaşanmadığı olumlu bir atmosfer olarak algıladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin genel algılarının çok düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre ilkökul öğretmenlerinin çalıştığı ortamdan ve çalışma arkadaşlarından uzaklaşmadığı, eğitim öğretim sürecinde kendilerini yetersiz ve güçsüz hissetmedikleri; yaptıkları işi anlamlı buldukları ve benimsedikleri söylenebilir. Çalışanların çevresiyle olan uyumu azaldığında kendini çalıştığı ortamın bir parçası olarak hissedemeyebilir ve yaptığı işin sorumluluklarını gerektirdiği şekilde yerine getiremeyebilir (Aşık, 2018; Eryılmaz & Burgaz, 2011). Yabancılaşmış çalışanlar, iş yaşamında kendilerini yoksun ve eksik hissederler. Bu yoksunluk hissi iş tatminsizliğine o da işten kaçmaya sebep olur (Efraty, Sirgy & Clairborne, 1991). Araştırma sonucu Kılçık'ın (2011) ulaştığı ilkökul öğretmenlerinin “hiçbir zaman” düzeyinde yani çok düşük işe yabancılaşma yaşadıklarına dair araştırma sonucunu desteklemektedir. Araştırma sonuçları “nadiren” düzeyinde yani düşük düzeyde sonuçlar elde eden araştırmaları da destekler niteliktedir (Elma, 2003; Çalışır, 2006). Yine benzer şekilde Ak (2019) araştırmasında öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu çalışmada işe yabancılaşma daha düşük düzeyde tespit edilmiştir. Farklı olarak Avşar (2019) ortaokul öğretmenlerinin, Yazıcı (2019) ise MEB çalışanlarının orta düzeyde işe yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunun alanyazında yapılmış araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin genel algılarının çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler, yasal işlemlerle belirlenmiş rol davranışlarının ötesinde istekli ve gönüllü olarak sergiledikleri bu davranışları çok sık göstermektedirler. Bu sonuca göre öğretmenlerin çalıştıkları okulun gelişimi için fazladan çaba gösterdikleri, meslektaşlarına yardımcı oldukları ve onların haklarını korumaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının çok yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan benzer çalışmalar bulunmaktadır (Buluç, 2008; Karakuş, 2008; Alğan, 2011; Köprülü, 2011). Bu araştırmadan farklı olarak Polat (2007), Özdemir (2010), Kubilay Baykal (2013), Bozkurt (2018), Güneş (2019), yüksek düzeyde; bazı (Yılmaz, 2009; Çetin, 2011; Uslu, 2011; Yılmaz, 2012; Kurtulmuş, 2016) araştırmalarda ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin dağılımlara göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sıralamanın; vicdanlılık, centilmenlik, yardımlaşma ve sivil erdem şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yardımlaşma, vicdanlılık ve centilmenlik boyutlarını “çok yüksek”; sivil erdem boyutunu ise “yüksek” düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mesleğine ve okula ilişkin olumlu fikirlere sahip oldukları, iş yükünden şikâyet etmeden sorumluluklarını eksiksiz ve zamanında yerine getirmeye çalıştıkları söylenebilir. Çalışma arkadaşlarının haklarını gözeterek onlara yardım etme ve okulun gelişimine fayda sağlayacak etkinliklere istekli bir şekilde katılma davranışlarını sıkça göstermektedirler. ÖVD alt boyutlarına ilişkin dağılımlara bakıldığında vicdanlılık boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemede öğretmenlerin okul yönetiminin desteklenmesi, okulda yardımlaşma, paylaşma, iş birliği, adalet ve güven kavramlarının vurgulanması, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen öğretmenlerin bu davranışlarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, okul etkililiğinin sağlanması için yardımlaşma ve işbirliğinin öneminin ortaya konulması gerekmektedir (Sezgin, 2005). Bu araştırma sonuçları, yapılan birçok araştırmada (Polat, 2007; Karakuş, 2008; Karakaşoğlu, 2011; Günbayı & diğerleri, 2013; Dağlı, 2015; Uğurlu & Demir, 2016; Yıldırım, 2017) elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. En düşük puanın ise sivil erdem boyutunda olduğu görülmüştür. Bu sonuçla örtüşen ve tutarlılık gösteren araştırmalarda oldukça fazladır (Polat & Celep, 2008; Günbayı & diğerleri, 2013; Kubilay Baykal, 2013; Averbek, 2016; Göksal, 2017; Yıldırım, 2017). Bu araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak Öztürk Yaman (2015) ve Yaprak Kaya (2015), sivil erdem boyutunun en yüksek ve vicdanlılık boyutunun ise en düşük değere sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu araştırmadan farklı olarak Averbek (2016) araştırmasında centilmenlik boyutunun en yüksek puana ve Alanoğlu (2014) ise araştırmasında yardımlaşma boyutunun en düşük puana sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunun alanyazında yapılmış araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin okul iklimi ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizinde okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve

okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet boyutları ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul ikliminin alt boyutlarından çatışma boyutu ile işe yabancılaşma pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet arttıkça işe yabancılaşma azalmaktadır. Demokratik öğrenci-öğretmen ilişkilerinin geliştiği, öğretmenlerin okulu sahiplendiği, meslektaşlarına karşı anlayış gösterdiği, bireysel farklara saygı duyulduğu, sorumlulukların yerine getirildiği bir okul ikliminde işe yabancılaşmanın azalacağı söylenebilir. Ayrıca okuldaki yönetici ve öğretmen arasındaki olumlu iletişim, birlikte karar alma, sorunların çözümü için işbirliği yapma, çalışanların gayreti ve samimi çalışma ortamı öğretmenlerin yabancılaşmasını azaltabilir. Yine araştırmaya göre çatışma artarsa işe yabancılaşmanın da artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenler arasındaki iletişim sorunları, sosyal gruplaşmalar, okuldaki gergin atmosfer ve disiplin sorunlarının da yabancılaşmayı artıracığı söylenebilir. Demirez (2016) örgüt iklimiyle ve işe yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ak (2019) öğretmenlerin okul iklimi algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında ve Yazıcı (2019) MEB işgörenlerinin örgüt iklimi algıları ile işe yabancılaşma algıları üzerine yaptığı araştırmada örgüt iklimi ile işe yabancılaşma arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Avşar (2019) ise okul ikliminin olumlu bir biçimde idare edilmesinin işe yabancılaşma sorununu azalttığını tespit etmiştir. Bu araştırma sonucu alan yazındaki diğer çalışmaları destekler niteliktedir. Olumlu iş ortamının sağlandığı ve yöneticilerin desteğinin hissedildiği örgütlerde çalışanların kurumlarına karşı bağlılıkları artar ve performansları yükselir. Tersine bir durumda ise çalışanların iş doyumları azalır, işlerinden uzaklaşma ve işlerine karşı yabancılaşma görülebilir (Çetin, 2008). Örgütün fiziki çalışma koşullarının yetersizliği, örgütte yaşanan iletişimsizlik, fikir ve düşünce paylaşımının kısıtlı olması, kişilerin kararlara katılamaması, ödül-ceza mekanizmalarındaki dengesizlik ve ücret konusunda yaşanan tatminsizlikler yabancılaşmaya neden olmaktadır (Darıyemez, 2010). Araştırma kapsamında yapılan ölçeğe dayalı istatistiksel sonuçlar doğrultusunda, olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin işe yabancılaşma sorununu azaltacağı, olumsuz bir iklimin ise işten uzaklaşmayı artıracığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin okul iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizinde okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde orta düzeyde; samimiyet boyutu ile ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet arttıkça öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı da artmaktadır. Bu sonuca göre okuldaki demokratik uygulamalar, adil yönetim, olumlu etkileşim, işbirliği, olumlu atmosfer, performans ve çaba arttıkça öğretmenlerin de gönüllü olarak sorumluluk alma, arkadaşlarına yardım etme, sorun çözme, eğitim öğretim sürecinde istekli ve aktif olarak rol alma davranışlarının artacağı söylenebilir. Okul iklimi ölçeğinin çatışma boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre ise çatışma arttıkça öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı azalmaktadır. Okulda iletişim sorunlarının, sosyal gruplaşmaların, anlaşmazlıkların, olumsuz atmosferin ve disiplin sorunlarının fazla olması öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını azaltabilir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyebilmesi için karşılıklı etkileşime dayalı, çalışanları teşvik edici, bilgi alışverişine önem verilen, güvenin hâkim olduğu bir örgüt iklimine ihtiyaç vardır. Bu sebeple öğretmenleri çalışmaya teşvik edici, karşılıklı iletişimde olmalarına, bilgi alışverişine açık olmalarına, yardımlaşmalarına ve paylaşımına açık olmalarına, kısaca örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine sebep olacak güdüleyici etmenlerin belirlenmesi ve yöneticilerin bu konu ile ilgili elinden gelini yapması önem kazanmıştır (Arlı, 2011). Güven, bağlılık, iş doyum ve karşılıklı etkileşimin desteklediği bir örgüt ikliminde, öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeye daha istekli olurlar (Boztaş, 2007). Samancı (2006), öğretmenlerin gösterdiği genel örgütsel vatandaşlık davranışını en fazla etkileyen faktörün olumlu iklim yapısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dinçer (2013) bir kamu kurumunda yaptığı araştırmasında örgüt iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kubilay Baykal (2013), araştırmasında okul iklimi ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Okul iklimine ilişkin olumlu algılamaların öğretmenlerin ÖVD düzeylerini artırdığını, olumsuz algıların ise azalttığını tespit etmiştir. Erkan (2017) örgüt iklimi ile örgütsel vatandaşlık arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Erkan (2017) örgüt iklimi ile örgütsel vatandaşlık alt boyutları

yardımseverlik, vicdanlılık, sivil erdem arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırma sonucu alan yazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırma kapsamında uygulanan ölçeğe dayalı istatistiksel sonuçlar doğrultusunda, olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını artıracakı söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizinde okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri boyutları ile ÖVD alt boyutlarından yardımlaşma arasında pozitif yönde orta düzeyde; samimiyet boyutu ile ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin çatışma boyutu ile ÖVD alt boyutu yardımlaşma arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim boyutları ile ÖVD alt boyutlarından centilmenlik arasında pozitif yönde orta düzeyde; başarı etkenleri boyutu ile centilmenlik boyutu arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin çatışma boyutu ile ÖVD alt boyutu centilmenlik arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul iklimi ölçeğinin samimiyet boyutu ile ÖVD alt boyutu centilmenlik arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri boyutları ile ÖVD alt boyutlarından vicdanlılık arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin çatışma boyutu ile ÖVD alt boyutu vicdanlılık arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul iklimi ölçeğinin samimiyet boyutu ile ÖVD alt boyutu vicdanlılık arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri boyutları ile ÖVD alt boyutlarından sivil erdem arasında pozitif yönde orta düzeyde; samimiyet boyutu ile sivil erdem arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin çatışma boyutu ile ÖVD alt boyutu sivil erdem arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algılarının işe yabancılaşma davranışlarını yordama düzeyinin incelenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim boyutları işe yabancılaşmayı negatif yönde anlamlı düzeyde; çatışma boyutunun ise işe yabancılaşmayı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Başarı etkenleri ve samimiyet boyutları işe yabancılaşmayı yordamamaktadır. Bu araştırmaya göre okul iklimi alt boyutları öğretmenlerin yaşadıkları işe yabancılaşmadaki değişimin %28'ini açıklamaktadır. Buradan hareketle okuldaki demokratik uygulamalar, çalışanların işlerini ve okulunu sahiplenmesi, yönetici-öğretmen etkileşimi, birlikte karar alma ve sorun çözmeye işbirliği yapma öğretmenlerin yabancılaşma davranışlarının azalmasına katkıda bulunabilir. Bu durumların tersi yönde uygulamalar ile okuldaki iletişim sorunları, anlaşmazlıklar, çatışmalar ise yabancılaşmanın artmasına sebep olabilir. Dolayısıyla olumsuz bir okul ikliminin öğretmenlerin işten uzaklaşmasına, işine ve okuluna karşı yabancılık hissetmesine, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken güçsüz hissetmesine karşı pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Demirez ve Tosunoğlu (2017) araştırmasında örgüt ikliminin, işe yabancılaşma üzerine olan etkisini istatistiksel olarak ortaya koymuştur. Örgüt ikliminin, personelin işe yabancılaşmasında yaşadıkları değişimin % 5' ini açıkladığı ortaya koymuştur. Yazıcı'ya (2019) göre, olumlu bir örgüt iklimi işe yabancılaşmayı negatif etkilemekte ve işgörenlerin yaşadıkları işe yabancılaşmadaki değişimin %34'ünü örgüt iklimi açıklamaktadır. Buna göre örgüt ikliminin işe yabancılaşmanın önemli bir yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Ak (2019), okul ikliminin alt boyutlarının, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini negatif yönde anlamlı etkilediğini ve işe yabancılaşmadaki toplam varyansının % 16'sını açıkladığını ortaya koymuştur. Alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösteren bu çalışma okul ikliminin işe yabancılaşmayı yordadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin okul iklimi algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordama düzeyinin incelenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim boyutları ÖVD' yi pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul ikliminin alt boyutlarından çatışma boyutunun ise ÖVD' yi negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Başarı etkenleri ve samimiyet boyutları örgütsel vatandaşlık davranışını yordamamaktadır. Bu araştırmaya göre okul iklimi alt boyutları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışındaki değişimin %29'unu açıklamaktadır. Dolayısıyla okuldaki demokratik uygulamalar, görevini benimseme, adil yönetim, açık iletişim, birlikte karar alma ve sorun çözmeye de

işbirliği yapma, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde istekli ve aktif olarak rol alma davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Ayrıca okuldaki uyumsuzluklar, iletişim sorunları, çatışmalar ve sosyal gruplaşmalar öğretmenlerin gönüllü rol davranışlarının ve kendi isteğiyle yardım etme ve sorumluluk alma davranışlarının azalmasına sebep olabilir. Okul ikliminin olumlu bir atmosfere sahip olmasının öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde daha aktif rol almasında, okulun yararına yönelik gönüllü davranışlar sergilemesinde ve ekstra çaba göstermesinde etkisinin olduğu söylenebilir. Samancı (2006), öğretmenlerin gösterdiği genel örgütsel vatandaşlık davranışını en fazla etkileyen faktörün olumlu iklim yapısı olduğunu ortaya koymuştur. Dinçer (2013) ve Erkan (2017) örgüt iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akyavuz ve Çakın (2020) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin okul iklimi algısının örgütsel vatandaşlık davranışını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan regresyon analizinde okul ikliminin alt boyutlarından liderlik ve etkileşim boyutu ÖVD alt boyutlarından yardımlaşmayı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buna göre öğretmen ile yönetici arasında açık iletişimin olduğu, yönetimin adil olduğu, öğretmenlerin fikirlerini rahatça okul yönetimi ile paylaşabildiği, karar alma süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alındığı, öğretmenlere gerekli imkân ve kaynakların sağlandığı okullarda öğretmenlerin yardımlaşma boyutundaki davranışlarını pozitif yönde etkilenecektir. Demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutları yardımlaşma boyutunu yordamamaktadır. Kubilay Baykal (2013) araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetici kaynaklı okul iklimi algılarını belirleyen boyutlardan; yüksekte bakmaya ilişkin okul iklimi algılarının özgeciliğe ilişkin ÖVD düzeylerini azalttığını belirlemiştir. DiPaola ve Hoy (2005) çalışmasında örgütsel ÖVD'nin ortaya çıkmasında yönetici desteğinin etkili olduğunu savunmuştur.

Okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma boyutu ÖVD alt boyutlarından centilmenliği pozitif yönde; çatışma boyutu ise negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buna göre demokratik ilişkilerin olduğu, bireysel farklara saygı gösterildiği, sorumlulukların yerine getirildiği, çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olduğu, öğretmenlerin okulu sahiplendiği okullarda öğretmenlerin centilmenlik boyutundaki davranışları olumlu etkilenecektir denilebilir. Ayrıca gergin atmosfere sahip, sosyal gruplaşmaların olduğu, iletişim ve disiplin sorunlarının bulunduğu okullarda öğretmenlerin centilmenlik boyutundaki davranışları sergileme sıklığı olumsuz yönde etkilenebilir. Liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet boyutları centilmenlik boyutunu yordamamaktadır. Kubilay Baykal (2013) öğretmenlerin çözülmeye ilişkin okul iklimi algılarının centilmenliğe ilişkin ÖVD düzeylerini negatif yönde anlamlı etkilediğini tespit etmişlerdir.

Okul ikliminin alt boyutlarından başarı etkenleri boyutu ÖVD alt boyutlarından vicdanlılığı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buradan hareketle sorumlulukların yerine getirildiği, yüksek performansın sergilendiği, öğrenci başarısı için destek ve çabanın gösterildiği bir okul ikliminde öğretmenlerin vicdanlılık boyutundaki davranışları sergileme sıklığı artabilir. Demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma boyutları vicdanlılık boyutunu yordamamaktadır.

Okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, boyutu ÖVD alt boyutlarından sivil erdemi pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buradan hareketle demokratik ilişkilerin olduğu, bireysel farklara saygı gösterildiği, sorumlulukların yerine getirildiği, çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olduğu, öğretmenlerin okulu sahiplendiği, açık iletişimin olduğu, yönetimin adil olduğu, karar alma süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alındığı, bir okul ikliminde öğretmenlerin sivil erdem boyutundaki davranışları sergileme sıklığı olumlu yönde etkilenecektir denilebilir. Başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutları sivil erdem boyutunu yordamamaktadır. Kubilay Baykal (2013) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetici kaynaklı okul iklimi algılarını belirleyen boyutlardan; anlayış göstermeye ilişkin okul iklimi algılarının sivil erdem düzeyini artırdığını belirlemiştir.

Araştırma sonuçları, hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik önemli sonuçları içermektedir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında algılanan örgüt ikliminin yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İşe yabancılaşma hakkında alınacak tedbirler olumlu örgüt iklimi açısından etkileyici olacaktır. Yabancılaşmanın en az düzeye indirilmesi

için; okul yönetiminde çalışanların fikirlerine değer verilmesi, karar verme süreçlerine dahil edilmesi, yeterli düzeyde iletişim ağı sağlanması, yeterli sosyal hakların sağlanması, maddi ve manevi çıkarların sağlanması önerilebilir. Araştırma sonuçlarına dayanarak; okul ikliminin daha da iyileştirilmesi için okul içinde ve dışında sosyal etkinlikler düzenlenebilir böylece öğretmenlerin arkadaşları ile daha sağlıklı iletişim kurmaları sağlanabilir. Okul imajının güçlendirilerek öğretmenlerin etkinliklere, toplantılara gönüllü aktif katılımı sağlanmalı, yenilik ve değişikliklere ayak uydurmada okul yöneticileri rol model olmalıdır. Öğretmenlerin aktif katılımını sağlamak için çatışma ve sorunların çözümü konusunda toplantılar yapılabilir, açık bir iletişim ortamı oluşturulabilir. Bu çalışma sadece ilkökul öğretmenleri örneğinde yapıldığından ortaokul öğretmenlerine veya lise öğretmenlerine yönelik okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki farklı nitel ve nicel araştırmalar ile daha derinlemesine incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü* (Tez No.643737) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.582846) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbaba, A., & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227. <https://doi.org/10.16992/ASOS.205>
- Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının bir yordayıcısı olarak okul iklimi. <https://2020.ipcedu.org/dosyalar/files/ipcedu2020-ekitap.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Tez No.363096) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alğan, Y. (2011). *Örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerilerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri "Bolu ili merkez ilçe örneği"* (Tez No.278823) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü alguları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi* (Tez No.280359) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aşık, N. A. (2018). Örgüt iklimi ve işe yabancılaşma ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 29-41.
- Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No.446065) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma üzerine etkisi* (Tez No.557237) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayaydın İ. Ç. (2012). *İşyerinde psikolojik şiddetin iş tatmini, işe yabancılaşma ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi* (Tez No.344596) [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi- Gümüşhane]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma ethosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 319-348.

- Aytürk, N. (2019). *Örgütsel davranış örgütsel kuramlar ve uygulamalar*. (1. Baskı). Nobel.
- Belenkuyu, C., & Yücel, C. (2017). Örgütsel vatandaşlık. S. Özdemir & N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi*. (2. baskı. ss. 331-360). Pegem Akademi.
- Bilgi, R. (2020). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algularına göre incelenmesi* (Tez No.638288) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boz, M., & Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve EML). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 261-276. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3487>
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No.503884) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boztaş, K. (2007). *Malatya Polis Meslek Yüksekokulu'nun örgütsel iklimi* (Tez No.209661) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Tez No.436951) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4), 1798-1811. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506842>
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin işe Yabancılaşması* (Tez No.190237) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, G.(2008). *Hastanelerde çalışan hemşirelerin olumlu iş ortamına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No.203416) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliğinde müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Tez No.290711) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dağlı, A. (2017). *Teoriden uygulamaya örgütsel iklim* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Dağlı, E. (2015). *İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi* (Tez No.388220) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Darıyemez, K. (2010). *Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma sorunu ve bu sorunun çözümü açısından halkla ilişkiler çalışmalarının önemi (Başkent üniversitesi Ankara hastanesi örneği)* (Tez No.264765) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dede, N. P.(2019) Örgütsel vatandaşlık davranışı: kuramsal bir çalışma. *Ekonomi İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 294-304. <https://doi.org/10.38009/ekimad.613429>
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behaviour. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 67(4), 315-326. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1994.tb00570.x>
- Demirel, A.G., Ötken, A.B., & Kunday, Ö. (2012). Mobbing and work alienation: Support from colleagues as a moderator. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-28. <https://doi.org/10.17065/huniibf.103699>

- Demirez, F.,& Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt ikliminin işe yabancılaşma üzerine etkisi: Gazi üniversitesi rektörlüğünde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(12), 69-88. <https://doi.org/10.20491/isarder.2017.262>
- Dinçer, E. (2013). *Örgüt iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Bir kamu kurumunda araştırma* (Tez No.348046) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dinibütün, S. R. (2013). *Örgüt ikliminin tükenmişlik üzerine etkisini belirlemeye yönelik devlet ve vakıf üniversitelerinde bir araştırma* (Tez No.327884) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- DiPaola, M. F.,& Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- DiPietro, R. B.,& Pizam, A. (2008). Employee alienation in the quick service restaurant industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 32(1), 22-39. <https://doi.org/10.1177/1096348007309567>
- Efraty, D., Sirgy, M. J., & Claiborne, C. B. (1991). The effects of personal alienation on organizational identification: A quality-of-work-life model. *Journal of Business and Psychology*, 6(1), 57-78. <https://doi.org/10.1007/BF01013685>
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)* (Tez No.205179) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erkan, M. (2017). *Örgüt iklimi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkide psikolojik sözleşmenin aracılık etkisi: Adıyaman Üniversitesi örneği* (Tez No.486348) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Eryılmaz, A.,& Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286
- Fırat, Y.B. (2012). *Öğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algılarının, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu faktörleri ile modellenmesi* (Tez No.326133) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gedikoğlu, T.,& Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 38-55.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.520220) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göksal, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.472252) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Günbayı, İ., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602.
- Güneş, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları, örgütsel sessizlik düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Pendik ilçesi örneği)* (Tez No.601129) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hoy, W.K., Miskel C.G. & Tarter C. J. (2013) *Educational Administration: Theory, Research and Practice*.(9th edition) The McGraw Hill-Companies



- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Tez No.486442) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu düzeylerine etkisi* (Tez No.227491) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. Basım). *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları: Malatya ili örneği* (Tez No.300589) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kızmaz, Z. (2005). Sosyolojik suç kuramlarının suç olgusunu açıklama potansiyelleri üzerine bir değerlendirme, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2),149-174.
- Korkmaz, M. & Ada, K. (2019, Kasım). *Ortaokullarda örgüt iklimi ile örgütsel etkinlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya.
- Köprülü, T. S. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No.296673) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kubilay Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Tez No: 327673) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtulmuş, M. (2016). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 277-302. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.015>
- Kurtulmuş, M. & Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3), 860-871. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282385>
- Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Tez No.627012) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi-Karaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Nair, N., & Vohra, N., (2010), An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers, *Management Decision*, 48(4), 600-615. <https://doi.org/10.1108/00251741011041373>
- Özbudun, S., Markus, G. & Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve....* Ütopya Yayınevi.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 93-112.
- Özkalp, E.,& Kırel, Ç. (2009). *Örgütsel Davranış* (6. Baskı). *Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Öztürk Yaman, S. (2015). *Ticaret meslek liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma* (Tez No.378220) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Podsakoff, P. M.,& MacKenzie, S. B. (1989). A second generation measure of organizational citizenship behavior. *Unpublished manuscript*, Indiana University, Bloomington.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R.H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2): 107-142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)

- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No.220383) [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi- Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Robbins, S. P.,& Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*. (14th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu, Z.,& Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*, Alfa Aktüel Basım Yayın.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık* (Tez No.187447) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No.498197) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal bir özümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Şentürk, M. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Tez No.527767) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek M, Çelik A, Akgemci T. ve Fettahlıoğlu T. (2006). Örgütlerde yabancılaşma yönetiminin araştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569- 587.
- Toklu, A. T. (2016). *Çalışanlarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının örgütsel bağlılık, işe yabancılaşma ve iş performansına olan etkisinin incelenmesi* (Tez No.445870) [Doktora tezi, Gebze Teknik Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 175-204. [https://doi.org/10.1501/SBFder\\_0000002149](https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002149)
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 98-119.
- Uslu, B. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları (Manisa il örneği)* (Tez No.279829) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaprak Kaya, Ö. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili merkez ilçe örneği)* (Tez No.380151) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, S. D. (2019). *Algılanan örgüt ikliminin işe yabancılaşma ile ilişkisi (Milli Eğitim Bakanlığı örneği)* (Tez No.572057) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, Ç. (2017). *Lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak örgütsel sosyalleşme* (Tez No.461396) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yüner, B.,& Burgaz, B. (2019). Evaluation of the relationship between school governance and school climate. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 373-390. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7961>

## ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN CEBİRSEL İFADELERDE ÇARPMA İŞLEMİNİ MODELLEME KONUSUNDAKİ BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

### EXAMINING 7TH GRADE STUDENTS' SKILL LEVELS AT THE SECONDARY SCHOOL IN MODELING MULTIPLICATION IN ALGEBRARY EXPRESSIONS

Ender AKINCAN<sup>1</sup>, Birol TEKİN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı; ortaokul 7. sınıf matematik müfredatında geçen cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme becerilerini tespit etmek, modelleme düzeylerini belirlemek ve çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma bir devlet okulunda okuyan 30, 7. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak alan ve dil uzmanı görüşü doğrultusunda hazırlanmış başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme konusunda başarı düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş başarı testinde, öğrencilere sorulmak üzere 5 adet açık uçlu soru uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanarak uygulanmış, başarı testinin uygulandığı öğrenciler arasından farklı düzeylerde öğrenmelere sahip olduğu düşünülen 6 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunun öğretim planlamalarının iyileştirilmesi adına literatüre katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

**ABSTRACT:** The purpose of this research was to determine the success levels in modeling the multiplication operation in algebraic expressions in the secondary school 7th grade mathematics curriculum, to determine the modeling levels and to offer solutions. Phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The study was conducted with 30 7th grade students studying at a public school. As data collection tools, an achievement test and semi-structured interview form prepared in accordance with the opinion of field and language experts were used. In the achievement test, which was created to determine the level of success in modeling the multiplication process in algebraic expressions, 5 open-ended questions were asked to the students in accordance with the opinions of experts, and interviews were conducted with 6 students who had different levels of learning among the students to whom the achievement test was applied. It is thought that the result of the research will contribute to the literature in order to improve instructional planning and will shed light on future research.

**Anahtar sözcükler:** Cebirsel İfade, Çarpma İşlemi, Modelleme

**Keywords:** Algebraic Expression, Multiplication Operation, Modeling

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Akincan, E.& Tekin, B. (2023). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme konusundaki beceri düzeylerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 735-752

#### **Cite this article as:**

Akincan, E.& Tekin, B. (2023). Examining 7th grade students' skill levels at the secondary school in modeling multiplication in algebrary expressions. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 735-752

<sup>1</sup> Öğretmen., MEB, Tokat, Türkiye, enderakincan87@gmail.com., Orcid: 0000-0001-9868-6546

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, Türkiye, biroltekin@amasya.edu.tr., Orcid: 0000-0001-6828-5274

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Since the subject of multiplication in algebraic expressions consists of abstract concepts, students may experience learning difficulties. It is thought that supporting the multiplication process in algebraic expressions with mathematical modeling and real life situations will provide support in preventing the difficulties experienced. In this context, it is important to conduct the research with secondary school students and to investigate the modeling issue. The aim of the research is to determine the success levels of students in modeling the multiplication operation in algebraic expressions in the secondary school 7th grade mathematics curriculum, to determine their level of modeling and to offer solutions. In this study, it is aimed to contribute to the ability of students to transfer mathematics to daily life by creating a model for multiplication in algebraic expressions and to reach a conclusion using the model. It is thought that the result of the research will contribute to the literature in order to improve instructional planning and will shed light on future research. For this purpose, the problem statement was determined as the level of success of secondary school 7th grade students in modeling the multiplication operation in algebraic expressions.

### Method

While creating the sample of the research, easily accessible case sampling was used. This research was carried out on a voluntary basis with 30 students studying in the 7th grade at a public school affiliated to the national education. As data collection tools, an achievement test and semi-structured interview form prepared in accordance with the opinion of field and language experts were used. In the achievement test, which was created to determine the learning difficulties in modeling the multiplication process in algebraic expressions, there were 5 open-ended questions prepared in accordance with the expert opinions. Semi-structured interviews were conducted with 6 students who had different levels of learning among the students to whom the achievement test was applied. While creating semi-structured interview questions, researches on the subject were examined in the literature. In order to finalize the interview form, one field expert and one language expert were interviewed. Taking into account the suggestions of the experts, corrections were made on the interview questions and then they were finalized. Confidentiality rules were taken as basis during the interviews. For the answers given to the interview questions, the descriptive analysis method, which examines the cause-effect relationships by giving direct quotations, and the content analysis method, which facilitates the interpretation of the obtained data, were used together.

### Findings

When the achievement test was examined, it was understood that the students drew the shapes in different directions for the first question and could not decide which algebra tile to use. It was observed that the percentage of students who made mistakes was high and those students only modeled the coefficient or the variable. Coefficient and variable were not modeled at the same time. When the answers given to the second question were examined, similar to the first question, the students drew the shapes in different directions and could not decide which algebra tile to use. It was understood that there were students who were uncertain whether to put the negative sign of the algebraic expression with a negative coefficient, as in the multiplication of integers. In the algebraic expression, it was thought that the sign did not affect the variable when multiplying the variable with the negative coefficient in multiplication. The rate of incorrect answers was due to the negative coefficient. The reason for the high number of students who gave wrong answers to the third question might be the inability to multiply the integer with the negative variable, and this could be due to the lack of knowledge on integers. The reason for the high number of students giving wrong answers to the fourth question might be the fact that the students could not multiply the integer with the negative variable, and this could be due to the lack of knowledge on integers. The number of students who gave correct answers to the fifth question and partially correct answers were close to each other, and the number of students who gave wrong answers

were quite high. The high number of students who gave wrong answers indicated that they had difficulty in transitioning from geometric figures to algebraic expressions.

## Discussion and Conclusion

When the students' answers to the achievement test and interview questions were analyzed, the students' success levels in modeling the multiplication operation in algebraic expressions were low. Based on the answers given in the research, it was concluded that the students had difficulties in deciding which algebra tile to use while modeling. It was thought that one of the reasons for the difficulties experienced in modeling was the lack of knowledge of negative integers in students. The findings revealed that the students could not multiply a negative variable and an integer, and they had difficulty in making the transition to algebraic expression on the geometric figure. In the 1st and 2nd questions, the students made modeling with variables and constants easier and more accurately. In the 3rd question, they could not do the modeling because they could not use the distributive property of multiplication in integers. In the 4th and 5th questions, the properties of the polygons were not known and there were errors due to the perimeter calculations. They had more difficulties in the questions asked on the figure, could not model, and even modeled with the same shape given in the same question. Before modeling multiplication in algebraic expressions, multiplication in integers, distributive property of multiplication, perimeter calculations of polygons and term-coefficient-variable expressions in algebraic expressions should be emphasized. Students' success level in modeling the multiplication process in algebraic expressions was low because students believed using modeling during the exam was a waste of time.

## GİRİŞ

Matematik, bireylerin yaşamı anlamlandırmasına yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda bireylere günlük yaşam problemlerini çözmeyi ve sabrı öğretir (Baştürk,2021). “Soyutlama ve modelleme bilimi olan matematik bütün bilimlerin ortak dili ve aracıdır.” (Şimşek, 2017), bu yüzden herkes matematiği öğrenmeli ve evrensel dilini etkin bir şekilde kullanabilmelidir. Bu evrensel dili etkili bir şekilde kullanabilen ve matematiksel yeterliliğe ulaşmış kişiler geleceklerini şekillendirebilmek için gerekli olan anahtar bulmuş, önüne çıkan fırsat ve imkânları değerlendirebilme becerilerine sahip olmuştur (Kara, 2021). Cebir ise matematik öğreniminde bir anahtardır (Gülpek, 2006) ve hayatın her alanında ihtiyaç duyulan ve her bireyin öğrenmesi gereken bir alandır (Dede ve Argün, 2003). Cebir çıkarımda bulunma ve soyut düşünme becerisi geliştirmekte etkilidir (Şahiner, 2018). Dede ve Argün (2003) cebirin birçok işlevi olduğunu dile getirmiş ve “bir dildir”, “bir problem çözme aracıdır”, “bir düşünce aracıdır”, “bir okul dersidir” şeklinde tanımlamıştır. Akkaya ve Durmuş (2006) ise cebiri “Aritmetik işlemlerde sayılar yerine semboller kullanarak değişik ve basit çözüm yolları ortaya koymak” olarak tanımlamıştır. Aritmetiği sayılarla, geometriyi şekillerle, öğrenen bireyler; cebiri simge ve harfler ile öğrenir (Şimşek, 2017). Cebir matematiğin günlük yaşama aktarılmasında ve matematik öğreniminde önemli unsurlardan biridir (Türksever, 2019). Yapılan araştırmalar cebirin önemini vurgularken cebir hakkında bireylerin genellikle olumsuz bir tutum sergiledikleri ve cebiri anlamlandırma konusunda problem yaşadıkları da görülmektedir (Gülpek,2006). Cebir konusunu öğrenmekte zorlanmaları ve anlamlandırmada güçlük çekmeleri, bireylerin gelecekte öğrenecekleri diğer konular açısından da problem oluşturabilir (Şimşek, 2017). Cebir konusunu soyut yapan değişkenlerdir ve bu soyut ifadelerin anlamlandırılabilmesi için bireylerde soyut düşünme becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Soyut düşünme becerilerinin gelişebilmesi, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi ve öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri adına izlenebilecek yollardan biri de matematiksel modellemedir (Baştürk,2021; Aztekin ve Taşpınar Şeker, 2015). Matematiksel modelleme bireylerin işlem yapıp formülleri kullanmasının ötesinde (Yanık ve diğerleri, 2017) gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözüme ulaştırılma sürecidir ve öğrencilerin matematiği gerçek hayat ile ilişkilendirebilmesine katkı sağlamanın yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sunar (Sandalcı, 2013). Matematiksel modelleme etkinliklerinde öğrenci kendine hazır verilen işlemleri yapmak yerine gerçek yaşam durumunda matematiksel anlamda keşfe çıkar ve arasındaki bağlantıyı kurarak anlamlandırır (Baştürk,2021).

Teknoloji çağı ile birlikte iş ve öğrenim hayatında, bireylerden beklenen özellikler değişmiştir. Matematik ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurabilen, matematikten zevk alan, problemlere farklı

çözüm önerileri geliştirebilen, analitik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin yetişmesi teknolojinin ve bilginin sürekli geliştiği modern dünyada zorunluluk haline gelmiştir (Doruk ve Umay, 2011; Temiz, 2019).

Modern çağa ayak uydurabilmek ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olabilmek adına matematik öğretim programları da kendini güncellemektedir (Yanık ve diğerleri,2017). Bu yüzden son yıllarda matematik modelleme konusunda farkındalık oluşmuş ve bu konu hakkında yapılan araştırmaların sayısı artmıştır (Aztekin ve Taşpınar Şeker, 2015; Bilgili ve diğerleri, 2020).

Matematik dersi öğretim programlarında cebir; genelleme ve soyut ifadeler içermesi sebebiyle ilkokulda sezdirme dışında işlenmemekte, cebir öğretimi kazanımları ortaokul müfredatında 6. ve 7. Ve 8. sınıf olmak üzere üç yıla yayılarak sarmal olarak verilmekte ve ileri matematiksel konulara temel oluşturmaktadır (Karaca ve Yalçınkaya, 2018). Ortaokul 7. sınıf müfredatı incelendiğinde cebirsel ifadeler konusunda; cebirsel ifadelerde dört işlem yapar, belirli durumlara uygun cebirsel ifadeyi yazar, problemlere uygun denklemi kurar ve bu denklemi çözer, birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi çözer gibi kazanımların yer aldığı görülmektedir. Cebir öğrenme konusunda öğrencilerin harfleri anlamlandıramadıkları, harfler veya semboller üzerinde işlem yaparken zorlandıkları gözlenmiştir. Cebirsel ifadelerin somut modeller ile ilişkilendirilmesinin cebirsel ifadelerde işlem yapabilme becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Akkaya ve Durmuş, 2006). Buradan yola çıkılarak alanyazın incelendiğinde modelleme ve cebirsel ifadeler konusunda yapılmış birçok araştırma olduğu görülmüş fakat cebirsel ifadeler ile modelleme konusunun birlikte araştırıldığı çalışmaların az olduğu göze çarpmıştır. Cebirsel ifadelerin ve modelleme konusunun bireylere sağlamış olduğu katkılar düşünüldüğünde bu iki konunun birlikte araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## Yapılan Araştırmalar

Dede ve Argün (2003) tarafından cebirin öğrencilere neden zor geldiği araştırılmış ve öğrencilerin cebir konusunda zorlandığı, bu durumun öğretmenler tarafından fark edilmesi gerektiği, öğretmenlerin öğretimde yeni yaklaşımları takip ederek derslerinde kullanmasının cebir öğretimine katkı sağlayacağı dile getirilmiştir.

Öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri üzerine 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada bazı test maddelerinde 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak 8. sınıf öğrencilerine yeni öğrenmelerin engel olduğu düşünülmüş, öğrenciler yeni bilgileri ile eski bilgilerini ilişkilendiremedikleri için hata yaptıkları dile getirilmiştir. Araştırmada cebir hakkında bireylerin genellikle olumsuz bir tutum sergiledikleri ve cebiri anlamlandırma konusunda problem yaşadıkları da dile getirilmiştir (Gülpek,2006).

Cebir öğrenme konusunda yapılan bir araştırmada öğrencilerin harfleri anlamlandıramadıkları, harfler veya semboller üzerinde işlem yaparken zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca cebirsel ifadelerin somut modeller ile ilişkilendirilmesinin cebirsel ifadelerde işlem yapabilme becerisine katkı sağlayacağı dile getirilmiştir (Akkaya ve Durmuş, 2006).

Ünveren (2010) tarafından ispat ve modelleme üzerine yapılan bir tez çalışmasında modelleme ile yapılan etkinliklerin ispat öğreniminde faydalı olduğu dile getirilmiştir.

Bireysel ve grupla çalışmanın modelleme sürecindeki performansa olan etkisinin incelendiği bir araştırmada grupla çalışmanın doğru cevap verme oranını arttırdığı, daha gerçekçi modellerin daha fazla kullanıldığı bu nedenle grup çalışmasının modelleme sürecinde performansa olumlu katkı sağladığı dile getirilmiştir (Delice ve Taşova,2011).

Doruk ve Umay (2011) tarafından yapılan araştırmada modelleme yönteminin kullanıldığı deneysel grupta matematik dilinin kullanma oranının arttığı görülmüş, öğrencilerin erken yaşta matematiksel modelleme ile tanıştırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca modelleme ile desteklenen matematik derslerinin öğrencilerde matematiğe karşı olan olumsuz tutumların değişmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Güder (2013) tarafından öğretmenler ile modelleme üzerine görüşme gerçekleştirilerek nitel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler modelleme etkinliklerinin öğrencilerin derse olan katılımlarını arttırdığı konusunda görüş bildirmişlerdir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin modelleme konusundaki farkındalıklarının araştırıldığı bir diğer araştırmada öğretmenlerin modellemeyi daha çok geometri, kesirler ve sayılar konusunda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Modellemenin zaman alması sebebiyle öğretmenlerin modellemeye çok

fazla yer vermedikleri dile getirilirken modellemenin hizmet içi eğitim olarak verilmesinin gerekliliğine değinilmiştir (Akgün ve diğerleri,2013).

Modelleme etkinliklerinin öğrencilerin problem çözmeye karşı olan tutumlarını pozitif yönde etkilediği Kal (2013) tarafından 6. sınıf öğrencileriyle yapılan deneysel araştırmanın sonuçları arasındadır.

Ortaokul matematik öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada matematiksel modellemenin üst bilişsel düşünme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Hıdıroğlu ve Güzel, 2015).

Aztekin ve Şener (2015) tarafından modelleme üzerine yapılan betimsel analiz çalışmasında bu alanda yapılan çalışmaların çoğunlukla yükseköğretim kurumlarında yapıldığı, kurumlarda öğrenciler ile yapılan çalışmaların artırılması gerektiği dile getirilmiştir.

“Matematiksel modellemenin derslerde kullanımı: öğretmen görüşleri” ismiyle yapılan araştırmada öğretmenler ders müfredatının yoğunluğu sebebiyle derslerinde modelleme konusuna çok fazla yer veremediklerine ve başarıları yüksek olan öğrencilerin modelleme konusunda başarı sağladığı fakat başarı düzeyi daha düşük olan öğrencilerin kafalarının karıştığına dair görüşler bildirmişlerdir (Urhan ve Dost, 2016).

Şimşek (2017) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin cebirsel ifadeyi yazma, cebirsel ifadelerde işlem yapma, denklem kurma ve çözüme konusunda problem yaşadıkları dile getirilmiş ve bu hataların sebeplerinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmemiş olmasından, ezber ile soruları çözmeyi çalışmalarından, aritmetik anlamda bilgi eksikliği yüzünden kaynaklanabileceğine vurgulanmıştır.

Öğrencilerin modelleme seviyelerini ölçmek adına yapılan araştırmada öğrencileri bu konuda eksik oldukları, problemleri anlayamadıkları, anlasalar bile model oluşturma konusunda zorlandıkları görülmüştür (Genç ve Karataş, 2017).

Bilgiyi anlamlandırma, soyut kavramları somutlaştırma konusunda etkili olan model kullanımının öğretim programlarında yeterince kullanılmadığını dile getirilmiştir (Erdoğan ve Elmas, 2018).

7. sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada öğrencilerin matematiksel modelleme süreçlerinde orantısız akıl yürütme becerilerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmada 7. sınıf matematik dersi oran orantı konusu kazanımlarını içeren sorular hazırlanmış ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin matematiksel kavramlar arasında bağlantı kuramadıkları ortaya çıkmıştır. Okullara konu anlatımı yapılırken kavramlar arasındaki ilişkilere vurgu yapılmalı ve modelleme konusunda daha fazla etkinliğe yer verilmelidir (Sönmez,2018).

Modelleme konusunda bilgisayar teknolojisinin kullanımının incelendiği bir araştırmada modelleme etkinliklerinde bu teknolojilerin kullanılmasının karşılaşılan zorlukları büyük bir oranda azalttığı araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır (Saka ve Çelik, 2018).

Modelleme konusunda yapılan bir araştırmada, modellemenin öğrencilerin ezberlemeden anlamlandırarak öğrenmesine katkı sağladığı, açıklama, tartışma, sorgulama becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Temiz, 2019).

Türksever (2019) yapmış olduğu bir araştırmada 6.sınıf öğrencileri üzerinde cebir öğrenme alanında modelleme etkinliklerinin kullanılmasının, öğrencilerin başarılarına ve kalıcı öğrenmelerine olan etkisini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda istatistiksel anlamda bir fark oluşmadığını dile getirmiş ve bu alanda farklı araştırmaların yapılmasının literature katkı sağlayacağına ve modelleme konusunun sadece cebir öğretiminde değil diğer konuların öğretilmesinde de önemli bir yere sahip olduğuna vurgu yapmıştır.

Baştürk (2021) tarafından yapılan araştırmada öğrencileri cebir konusunda problem yaşadıkları, konuyu tam olarak kavrayamadıkları dile getirilmiştir. Öğrencilerin denklem kurma, verilen ile istenileni anlama, varsayımda bulunma, genelleme yapma, zihindeki modelleri gerçek yaşam modellerine yansıtma, dört işlem yapma, denklem kurarak formülleştirme konusunda zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Durum çalışması deseni olarak öğretmenler ile gerçekleştirilen bir araştırmada ders esnasında öğretmenlerin gözlem yapabildiği modelleme etkinliklerinin öğretmenlerin farkındalıklarının gelişmesinde ve ortaya çıkarılmasında uygun bir araç olduğu, farkındalıkların gelişmesiyle birlikte öğretmenlerin öğrencilerinin eksiklerini gidermek adına daha kolay düzenlemeler yapabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Biber ve Özdemir, 2021).

## **Araştırmanın Amacı ve Gerekçesi**

Cebirsel ifadelerde çarpma işlemi konusu soyut kavramlardan ibaret olması sebebiyle öğrencilerde öğrenme güçlüğü yaşanabilmektedir. Cebir konusunu öğrenmekte zorlanmaları ve anlamlandırmada güçlük çekmeleri bireylerin gelecekte öğrenecekleri diğer konular açısından da problem oluşturabilmektedir (Şimşek, 2018). Matematiksel modelleme ise problem çözme sürecinde matematiğin soyut yapısı ile gerçek yaşam durumları arasında bağlantı kurarak anlamlandırmayı sağlamaktadır (Baştürk, 2021). Bu yüzden modellemeyi kullanan öğrencilerin daha kalıcı öğrenmelere sahip olacağı söylenebilir. Soyut bir kavram olan cebirsel ifadelerin, anlamlandırmayı sağlayan matematiksel modelleme ve gerçek yaşam durumları ile desteklenmesi yaşanan zorlukların önüne geçilmesi konusunda destek sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin cebirsel ifadelerde modelleme konusunda yaşadığı zorlukların belirlenmesi, bilgi düzeylerinin ölçülmesi gerekmekte ve gerekli önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde modelleme konusunda yapılan araştırmaların az olması göze çarpmaktadır (Aztekin ve Taşpınar Şener, 2015). Yapılmış olan araştırmalar çoğunlukla yükseköğretim düzeyinde yapılırken ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmaların sayısı ise oldukça azdır (Sandalcı, 2013). Bu kapsamda araştırmanın ortaokul öğrencileri ile yapılması ve modelleme konusunun araştırılması önem taşımaktadır. Araştırmada ortaokul 7. sınıf matematik müfredatında geçen cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme konusunda öğrencilerin başarı düzeylerini tespit etmek ve modelleme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Böylece ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadelerde çarpma işlemine model oluşturma becerisinin gelişmesine ve modeli kullanarak sonuca varabilme düzeyleri tespit edilerek matematiği günlük hayata aktarabilme becerilerine katkı sağlanacaktır. Araştırma sonucunun cebirsel ifadeler ve modelleme konusunda öğretim planlamalarının iyileştirilmesi adına literatüre katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda problem cümlesi Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme konusundaki başarıları ne düzeydedir şeklinde belirlenmiş olup aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Öğrencilerin cebirsel ifadelerde pozitif bir tamsayı ile bir değişkeni çarpma işlemi modelleme konusundaki becerileri ne düzeydedir?
- Öğrencilerin cebirsel ifadelerde negatif bir tamsayı ile bir değişkeni çarpma işlemi modelleme konusundaki becerileri ne düzeydedir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılacaktır. Olgubilim deseni günlük hayatta karşılaştığımız bize tanıdık gelen fakat tam olarak anlamlandıramadığımız olayları, kavramları, deneyimleri araştırmamıza olanak sağlayan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Kolay ulaşılabilir örneklemin hız kazandırması avantajından (Yıldırım ve Şimşek, 2018) yararlanmak adına araştırmanın örneklemini oluşturulurken kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırma bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci ile gönüllülük esasına dayanılarak, 7. sınıf matematik müfredatındaki cebirsel ifadelerde çarpma işlemi konusu işlendikten sonra yapılmış ve öğrencilerin başarı testini uygulayabilmeleri için bir ders saati verilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak alan ve dil uzmanı görüşü doğrultusunda hazırlanmış başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme konusunda öğrenme güçlüklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş başarı testinde, öğrencilere



sorulmak üzere 5 adet açık uçlu soru uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanarak uygulanmıştır. Başarı testinin uygulandığı öğrenciler arasından farklı düzeylerde öğrenmelere sahip olduğu düşünülen 6 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken literatürde konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formuna son halini vermek için 1 alan uzmanı, 1 dil bilgisi uzmanı ile görüşülmüştür. Uzmanların önerileri dikkate alınarak görüşme soruları üzerinde düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Görüşmeler esnasında gizlilik kuralları esas alınmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik açısından nicel yöntemdeki gibi kesin yargılar yoktur. Nitel araştırmada alternatif kavram olarak iç geçerlilik yerine inandırıcılık, dış geçerlilik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kullanılabilir. Nitel bir araştırmada geçerlilik ölçütlerinden biri, verilerin ayrıntılı raporlanması ve elde edilen sonuçlara ulaşma yollarının ayrıntılı bir şekilde açıklanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma sürecinde geçerliliği arttırmak adına bu adımlara dikkat edilerek yol alınmıştır. Başarı testi ve görüşme formu ek olarak verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme başarı testi bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim gören 30 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin soru maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğru, kısmen doğru, yanlış ve cevapsız olarak kabul edilmiştir. Her bir sorunun doğru cevabı 20 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca kısmen doğru olanlara 10 puan yanlış ve cevapsız olan sorulara 0 puan verilmiştir. Başarı testini uygulayan öğrencilerden farklı başarı düzeyinde 6 öğrenciye ise görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin soru maddelerine vermiş oldukları cevaplar; doğru, yanlış, kısmen doğru ve cevapsız olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevapların yüzdeleri hesaplanmış yorumlar bu yüzdelere göre yapılmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar için doğrudan alıntılara yer verilerek neden sonuç ilişkilerinin incelendiği betimsel analiz yöntemi ile elde edilen verilerin anlamlandırılmasında kolaylık sağlayan içerik analiz yöntemi bir arada kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan, 28.12.2021 tarihli ve 49709 sayılı belge alınmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde başarı testine ve görüşme sorularına ait olarak bulunan bulgular yorumlanmıştır. Bulgular etik kurallar çerçevesinde kişisel verilerin korunması amacıyla öğrencilere kodlar verilerek elde edilmiştir. 30 öğrenciye uygulanan başarı testinde ve başarı testi sonrası rastgele seçilen 6 öğrenci ile yapılan görüşmelerde öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 şeklinde kodlanmıştır.

### **Başarı Testine Ait Bulgular ve Yorumlar**

#### **1.Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmaya ait alt problemlerden biri öğrencilerin cebirsel ifadelerde pozitif bir tamsayı ile bir değişkeni çarpma işlemi modelleme konusundaki becerileri ne düzeydedir şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik;

“2.x Cebirsel ifadesini modelleyerek gösteriniz.” sorusu hazırlanmıştır. Öğrencilerin bu soruya vermiş olduğu cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

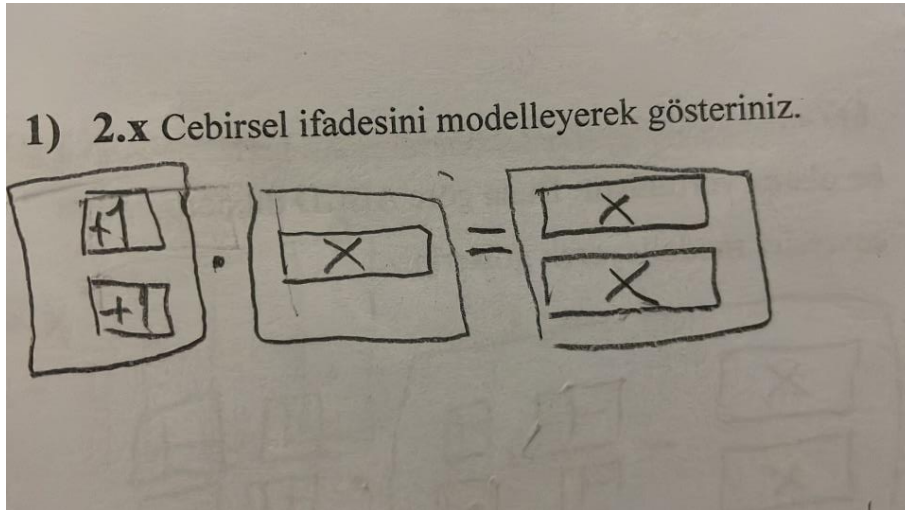
Tablo 1.

*Öğrencilerin 1. soruya verdiği cevapların yüzdelik dağılımları*

	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Cevapsız
<b>1.Soru</b>	% 20	% 25	% 55	% 0

Tablo 1 verilerine göre tüm öğrencilerin soruları cevapladığı %20'sinin doğru, %25'inin kısmen doğru, %55'inin yanlış cevap verdiği görülmüştür. Doğru cevap veren ve kısmen doğru cevap veren öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Birinci soru için öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin şekilleri farklı yönlerde çizdikleri ve hangi cebir karosunu kullanacağına karar veremedikleri görülmüştür. Yanlış yapan öğrencilerin yüzdesinin yüksek olduğu görülmektedir. Yanlış yapan öğrencilerin sadece katsayıyı veya değişkeni modelleme yaptığı görülmüştür. Katsayı ve değişkenin aynı anda modellenmesi yapılmamıştır.

Ö1 kodlu öğrencinin vermiş olduğu kısmen doğru olan bir cevap Şekil 1. olarak aşağıda paylaşılmıştır. Ö1 kodlu öğrenci burada değişkeni ve katsayıyı ayrı ayrı doğru bir şekilde modelleme yapmış ama cebirsel ifade de çarpma işlemini modellemeyi doğru olarak yapamamıştır. Cebirsel ifadelerde çarpma işleminin modellenmesini bütün olarak düşünmemiştir.



Şekil 1. 1.Soruya verilen kısmen doğru cevap örneği

## 2. Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2. alt problemi öğrencilerin cebirsel ifadelerde negatif bir tamsayı ile bir değişkeni çarpma işlemi modelleme konusundaki becerileri ne düzeydedir şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik 2. Soru “-3.x cebirsel ifadesini modelleyerek gösteriniz.” şeklinde hazırlanmıştır. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

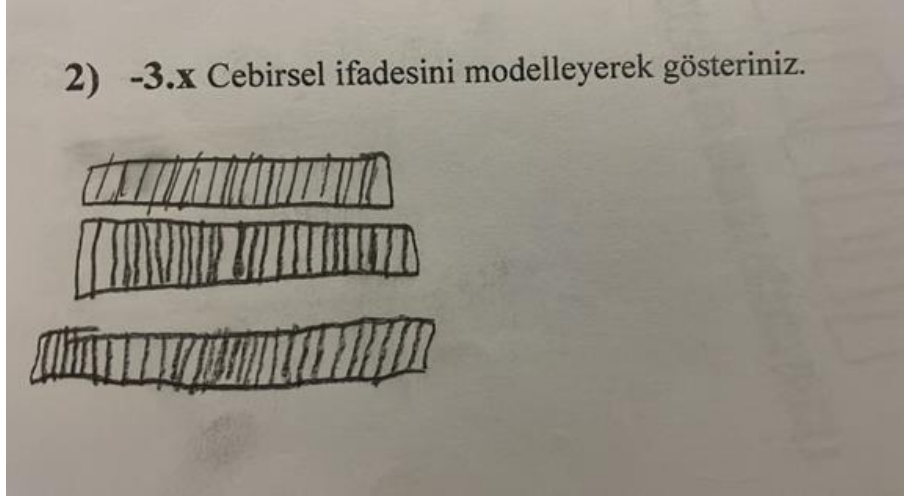
*Öğrencilerin 2. soruya verdiği cevapların yüzdelik dağılımları*

	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Cevapsız
<b>2.Soru</b>	%20	%15	%65	%0

Tablo 2 verilerine göre tüm öğrencilerin soruları cevapladığı %20'sinin doğru, %15'inin kısmen doğru, %65'inin yanlış cevap verdiği görülmüştür. Doğru cevap veren ve kısmen doğru cevap veren öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olduğu, yanlış cevap verenlerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin negatif tam sayılar konusunda eksikliklerinin olduğunu düşündürmektedir. İkinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde 1. soruya benzer olarak öğrencilerin

şekilleri farklı yönlerde çizdikleri ve hangi cebir karosunu kullanacağına karar veremedikleri görülmüştür. Negatif katsayılı olan cebirsel ifadenin tam sayılarda çarpma işleminde olduğu gibi negatif işaretini koyup koymama belirsizliği yaşayan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Cebirsel ifadede çarpma işleminde negatif katsayı ile değişkenin çarpılmasında işaretin değişkeni etkilemediği düşünülmüştür. Yanlış cevap verme oranının negatif katsayıdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ö2 kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplardan doğru olan bir örnek aşağıda Şekil 2. olarak paylaşılmıştır. Ö2 kodlu öğrenci cebirsel ifadelerde çarpma işlemini modellemede negatif bir sayı ile değişkeni doğru bir şekilde modelleme yaptığı gözlenmektedir. Negatif bir sayı ile değişkeni çarptığında hangi modeli kullanacağını farkına vardığı görülmektedir.



Şekil 2. 2.Soruya verilen doğru cevap örneği

### 3. Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2. alt problemi öğrencilerin cebirsel ifadelerde negatif bir tamsayı ile bir değişkeni çarpma işlemi modelleme konusundaki becerileri ne düzeydedir şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik 3. soru “2.(-x+1) cebirsel ifadesini modelleyerek gösteriniz.” şeklinde hazırlanmıştır. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

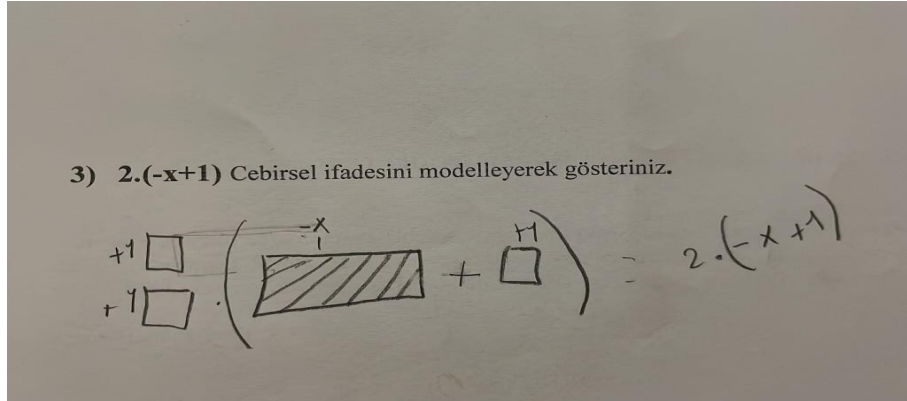
Öğrencilerin 3. soruya verdiği cevapların yüzdeler dağılımları

	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Cevapsız
3.Soru	%5	%10	%75	%10

Tablo 3 verilerine göre tüm öğrencilerin soruları cevaplamadığı %5’inin doğru, %10’unun kısmen doğru, %75’inin yanlış cevap verdiği ve %10’unun soruları boş bıraktığı görülmüştür. Doğru cevap veren ve kısmen doğru cevap veren öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olduğu, yanlış cevap verenlerin sayısının oldukça fazla olduğu ve soruyu boş bırakan öğrenci olduğu görülmektedir. Bu soruya yanlış cevap veren öğrenci sayısının fazla olmasının sebepleri tam sayı ile negatif değişkeni çarpamamasından kaynaklı olabileceği, bu durumun tam sayılar konusundaki konu eksikliğinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Diğer sebebi ise katsayıyı parantez içine dağıtamamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu durumun çarpmanın toplama ve çıkarma üzerine dağılma özelliğini kavrayamamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Cebirsel ifadelerde çarpma işleminin modellenmesi konusu işlenmeden tam sayılar ve çarpma işleminin özellikleri konusundaki eksikliklerin giderilmesi sağlanmalıdır.

Ö3 kodlu öğrencinin vermiş olduğu yanlış cevaplardan bir örnek aşağıda Şekil 3. Olarak paylaşılmıştır. Ö3 adlı öğrenci parantezli işlemlerde olan çarpmanın dağılma özelliğini bilmediği görülmüştür. Bu nedenle parantezin dışında olan katsayıyı dağıtamadığı ve cebirsel ifadenin değerini

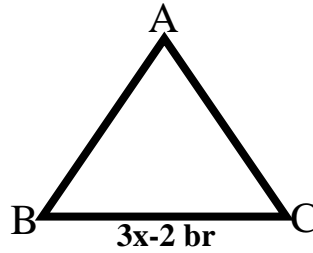
bulamadığı görülmektedir. Öğrencinin verilen cebirsel ifadeyi parantezi açmadan modelleme yapmaya çalışarak yanlış yaptığı görülmektedir.



Şekil 3. 3.Soruya verilen yanlış cevap örneği

#### 4. Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt problemi öğrencilerin cebirsel ifadelerde pozitif bir tamsayı ile bir değişkeni çarpma işlemi modelleme konusundaki becerileri ne düzeydedir şeklinde belirlenmişken bu alt probleme yönelik;



Şekil 4. Üçgen sorusu

Yukarıda Şekil 4. olarak verilen ABC eşkenar üçgeninde  $|BC|=3x-2 \text{ br}$  olarak verilmiştir. Buna göre ABC eşkenar üçgeninin çevresini modelleyerek gösteriniz sorusu hazırlanmıştır. Öğrencilerin bu soruya vermiş olduğu cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4' verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin 4. soruya verdiği cevapların yüzdelik dağılımları

	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Cevapsız
<b>4.Soru</b>	% 10	% 15	% 75	% 0

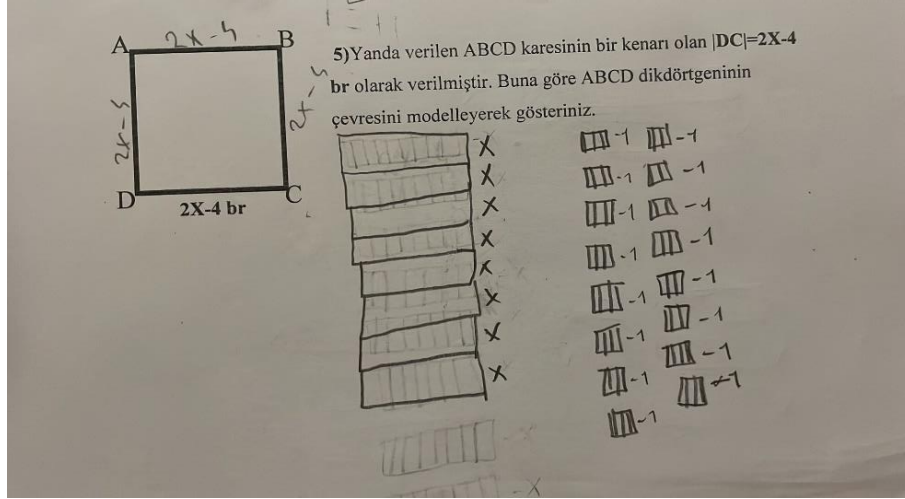
Tablo 4 verilerine göre tüm öğrencilerin soruları cevapladığı %10'unun doğru, %15'inin kısmen doğru, %75'inin yanlış cevap verdiği görülmüştür. Doğru cevap veren ve kısmen doğru cevap veren öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olduğu yanlış cevap verenlerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yanlış cevap veren öğrenci sayısının fazla olması geometrik şekil üzerinden cebirsel ifadeye geçiş yapmakta zorlandıklarını göstermektedir. Yanlış cevap veren öğrencilerin cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme yerine verilen üçgenin aynısı çizdiği görülmüştür. Verilen üçgenin model olduğunu düşünüp benzer şekiller ile modelleme yapılmıştır. 4. soruda yanlış yapıma oranının yüksek olma sebeplerinden birisi üçgenin çevresinin nasıl hesaplanacağını bilmemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Ö4 kodu öğrencinin 4. soruya vermiş olduğu yanlış cevap aşağıda Şekil 5. olarak paylaşılmıştır. Ö4 adlı öğrencinin vermiş olduğu cevapta terimleri tamamen birbirinden ayrı bir şekilde düşünerek



ifadeye geçiş yapmakta zorlandıklarını göstermektedir. Bu soruda yanlış cevap veren öğrencilerin verilen karenin modelleme olduğunu düşünerek aynısını çizdikleri görülmüştür. Yine yanlış cevap veren öğrencilerin çokgenlerin çevre uzunluğunun hesaplanması konusunda bilgi eskikliğine sahip oldukları düşünülmektedir.

Ö5 kodlu öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan kısmen doğru olan bir örnek aşağıda Şekil 5. olarak paylaşılmıştır. Ö5 kodlu öğrencinin kare özellikleri ve çevre hesabı hakkında bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Cebirsel ifadeleri bütün olarak düşünemedikleri görülmüştür. Ö5 kodlu öğrencinin değişkeni ve katsayıyı doğru model ile gösterdiği fakat cebirsel ifadeye uygun modeli oluşturamadığı görülmektedir.



Şekil 7. 5.Soruya verilen kısmen doğru cevap örneği

## Görüşme Sorularına Ait Bulgular

Öğrenciler tarafından yapılan vurgu sayısını belirtmek için frekans kullanılmıştır. Frekans sayısı kişi sayısını belirtmemektedir.

### 1. Görüşme Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Görüşme sorularının ilk sorusu “Cebirsel ifadelerde modelleme denildiğinde ne anladığınızı yazınız.” şeklinde belirlenmiş olup bu soru ile birlikte öğrencilerin modelleme kavramının ne anlama geldiğini bilip bilmemeleri sorgulanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde sonuçlar tablo şeklinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.

*Cebirsel ifadeler modelleme tanımları*

Kodlar	f	%
Somutlaştırma	2	33,3
Sembol Kullanma	1	16,7
Pullarla Gösterme	1	16,7
Görselleştirme	2	33,3

Birinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin modelleme kavramının ne anlama geldiği konusunda bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Ö1 kodlu öğrenci modellemenin görselleştirme olduğunu ifade etmektedir. Cebirsel ifadelerde verilen değişkeni belirsizlik olarak düşündüğü bu belirsizliği de modelleme ve görselleştirme ile aşabileceğimizi ifade etmektedir.

1. Cebirsel ifadelerde modelleme denildiğinde ne anladığınızı yazınız.

Cebirsel ifadelerde modelleme denildiğinde anladığım şey :  
Bir veya birkaç tane değişkenin (y, z, x...vb.) olduğu, bir belirsizlik içinde olan ifadelerin görsel yol ile bize aktarılması

Şekil 8. Öğrencinin modelleme tanımı

## 2. Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Görüşme sorularının ikinci sorusu “Cebirsel ifadelerde çarpma işlemi yapılırken modelleme kullanıp kullanmadığınızı yazınız.” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 7. şeklinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.

Cebirsel ifadeler modelleme kullanımları

Kodlar	f	%
Kullanıyorum	4	66,7
Kullanmıyorum	2	33,3

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla modelleme kullandıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Ö6 kodlu öğrencinin ikinci görüşme sorusuna verdiği cevaba bakıldığında modellemeyi bildiği ama kullanmadığını söylemektedir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler Ö6 adlı öğrencinin verdiği cevabı desteklemektedir. Bulgular öğrencilerin % 66’sının modellemeyi bildiği ama kullanmadığını göstermektedir

2. Cebirsel ifadelerde çarpma işlemi yapılırken modelleme kullanıp kullanmadığınızı yazınız.

Cebirsel ifadelerde çarpma işlemlerinin modellemesi vardır. Ama ben kullanma gereksinimi duymuyorum.

Şekil 9. Öğrencinin modelleme kullanımı

## 3. Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

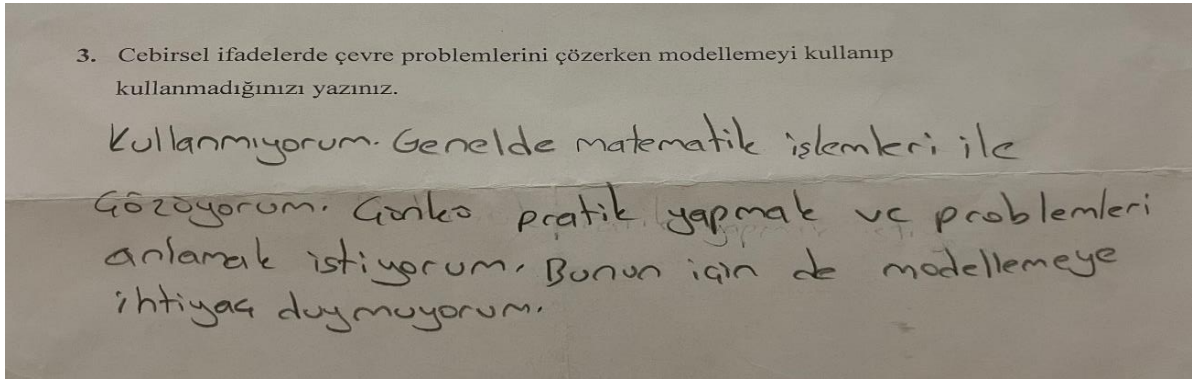
Görüşme sorularının üçüncüsü “Cebirsel ifadelerde çevre problemlerini çözerken modellemeyi kullanıp kullanmadığınızı yazınız.” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 8. şeklinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.

*Çevre problemlerinde modelleme kullanımı*

<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kullanıyorum	1	16,7
Kullanmıyorum	5	83,3

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin çevre problemlerinde büyük çoğunlukla modelleme kullanmadıklarını dile getirdikleri modelleme kullanımını zaman kaybı olarak gördüklerini dile getirdikleri görülmüştür. Ö4 kodlu öğrencinin üçüncü görüşme sorusuna verdiği cevaba bakıldığında modellemeye ihtiyaç duymadıkları ortaya çıkmaktadır.



Şekil 9. Öğrencinin çevre problemlerinde modelleme kullanımı

**4. Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Görüşme sorularının dördüncüsü “Cebirsel ifadelerde modelleme kullanmanın öğrenme açısından kolaylık sağlayıp sağlamadığı hakkında neler düşündüğünüzü yazınız.” şeklinde belirlenmiş olup öğrencilerin verdiği cevaplar tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 9.

*Öğrencilerin modelleme konusundaki düşünceleri*

<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Zor geliyor	1	16,7
Kolaylık sağlıyor	2	33,3
Zaman kaybı	3	50,0

Ö3 kodlu öğrenci derslerde konunun modelleme ile pekiştirebileceğini düşündüğü halde sınavlarda kullanamayacağını dile getirmektedir. Ö3 kodlu öğrencinin görüşme sorusuna verdiği cevaba bakılarak cebirsel ifade modellemeyi kullanmayacakları düşünülmektedir. Öğrencilerin girdikleri sınavlarda zaman kaygısı yaşadıkları, zaman kaygısının cebirsel ifadelerde modelleme kullanımının önüne geçtiğini göstermektedir. Cebirsel ifadeleri modellemenin kolaylık sağlayacağını düşünen öğrenci sayısının az olduğu, öğrencilerin %16’sının modellemeyi zor olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Dördüncü soru için hazırlanan frekans tablosunda da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun modelleme konusunu zaman kaybı olarak gördükleri, kolaylık sağlamasına rağmen bu yüzden kullanmak istemedikleri görülmektedir.



4. Cebirsel ifadelerde modelleme kullanmanın öğrenme açısından kolaylık sağlayıp sağlamadığı hakkında neler düşündüğünüzü yazınız.

Sınav veya denemelerde zaman kısıtlı olduğundan dolayı o yerlerde kullanmaktansa derslerde konuyu pekiştirmek ve daha iyi anlamak için kullanılabilir.

Şekil 10. Öğrencinin modelleme konusundaki düşünceleri

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin başarı testine ve görüşme sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme konusunda beceri düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Benzer araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmaktadır. Şimşek (2017) öğrencilerin cebirsel ifadeyi yazma, cebirsel ifadelerde işlem yapma, denklem kurma ve çözme konusunda problem yaşadıklarını dile getirmiş, Genç ve Karataş (2017) ise öğrencilerin modelleme konusunda eksik olduğuna, problemleri anlayamadıklarına, anlasalar bile model oluşturma konusunda zorlandıklarına araştırmasında yer vermiştir. Baştürk (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin cebir konusunda problem yaşadıkları, tam olarak kavrayamadıkları dile getirilmiş; öğrencilerin denklem kurma, verilen ile istenileni anlama, varsayımda bulunma, genelleme yapma, zihindeki modelleri gerçek yaşam modellerine yansıtma, dört işlem yapma, denklem kurarak formülleştirme konusunda zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada verilen cevaplardan yola çıkıldığında öğrencilerin modelleme yaparken hangi cebir kurosunu kullanacağına karar verme konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin negatif tam sayılar konusunda yaşamış oldukları bilgi eksikliği sebebiyle de modelleme konusunda zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin negatif bir değişken ile bir tam sayıyı çarpamadıkları, geometrik şekil üzerinde cebirsel ifadeye geçiş yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Birinci ve ikinci soruda öğrencilerin değişken ve sabit ile olan modellemeleri daha kolay yaptıkları görülmüştür. Üçüncü soruda öğrencilerin tam sayılarda çarpma işleminin dağılma özelliğini kullanamamasından kaynaklı işlem hataları nedeniyle modellemeyi yapamadıkları görülmüştür. Dördüncü ve beşinci sorularda çokgenlerin özelliklerinin bilinmemesi ve çevre hesaplamalarından kaynaklı hataların olduğu görülmüştür. Öğrencilerin şekil üzerinde sorulan sorularda daha fazla zorlandıkları, modelleme yapamadıkları hatta soruda verilen şeklin aynısı ile modelleme yaptıkları görülmüştür. Cebirsel ifadelerde çarpma işleminin modellenmesi konusundan önce tam sayılarda çarpma işlemi, çarpmanın dağılma özelliği, çokgenlerin çevre hesaplamaları ve cebirsel ifadelerde terim-katsayı-değişken gibi ifadelerin üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.

Başarı testinin uygulanmasından sonra yapılan görüşmelerde öğrenciler modellemeye önem vermediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modellemeye gerek duymadan sonuç odaklı işlem yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler modelleme olmadan da cebirsel ifadelerde çarpma işlemi yapılabileceği daha fazla soru çözerek daha kolay kavrayabilecekleri düşüncesindedirler. Öğrencilerin cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modelleme konusunda beceri düzeylerinin düşük olmasında öğrencilerin sınav esnasında modelleme kullanmanın zaman kaybı olarak görmelerinin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrencilerin cebirsel ifadelerde çarpma işlemi modellemesinin somutlaştırma açısından önemini bilmedikleri, öğrencilerin derslerde modellemeyi yeterince kullanamadıkları, modelleme hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin modelleme konusunda yaşamış oldukları eksikliklerden yola çıkarak matematiksel

modellerle gerçek yaşam durumlarının kavratılması konusunun üzerinde durulmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde cebirsel ifadelerde modelleme yapmanın zaman kaybı olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Cebirsel ifadeleri çarpma işlemi modellemeye yönelik etkinlik içeren sınavlara ağırlık verilmesi, en çok sıkıntı yaşayacakları zaman kaygısı da düşünülerek sınav süresi uzatılması öğrencilerin yaşamış olduğu kaygıyı azaltma konusunda fayda sağlayabilir. Modelleme işleminin kalabalık sınıflarda vakit alması, öğrenciler arasında farklı görsel düşünme becerisine sahip öğrencilerin olması sınıf ortamında modelleme işleminin dezavantajı olarak düşünülmektedir. Sınıf ortamında modelleme işleminin çok zaman aldığı şeklindeki olumsuz durumlar Blum'un (1991) yaptığı çalışmada da yer almaktadır. Gelişen teknolojinin avantajlarından faydalanılarak modelleme konusunda akıllı tahta, tablet vb. araçların kullanılması öğrencileri daha fazla motive edeceği, modelleme konusuna ilgilerinin artmasıyla birlikte konunun anlamlandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada başarı testinden elde edilen sonuçlara göre cebirsel ifadelerde çarpma işlemi öğrencilerin modellemeyi farklı şekillerde yaptıkları görülmüştür. Başarı testinde öğrencilerin, soruları modellemeden çözüm yoluna gittikleri görülmüştür. Öğretmenlerin modellemenin önemi hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri bu konudaki eksikliğin giderilmesine fayda sağlayabilir.

Araştırmada başarı testinden sonra uygulanan görüşme formlarından elde edilen sonuçlarda öğrencilerin modellemeyi vakit kaybı, kağıt israfı, gereksiz bir çözüm yolu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu düşüncelerin yok edilmesi için sadece sınav amaçlı düşünülmemesi gerektiği, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için görselleştirme ve modelleme gibi somutlaştırılabilen matematik öğelerinin kullanımının gerekli olduğu üzerinde durulması gerekmektedir. Modelleme sadece test soruları üzerinde değil sınıfta öğrencilerle beraber cebir karoları ile araç-gereç eksikliği bulunuyorsa kağıt keserek oluşturulan şekillerle yapılabilir. Araç gereç eksikliği olan okullarda modelleme yapmak için gerekli cebir karolarını içeren materyallerin sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin modelleme konusunu gelişen teknoloji ile beraber kullanması ve bu konuya gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Teknolojinin modelleme konusu ile bütünleşmesi öğrencilerin derslerde modelleme kullanımını arttıracaktır.

## KAYNAKÇA

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., & Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 1-34.
- Akkaya, R. & Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7807/102390>
- Aztekin, S., & Şener, Z. T. (2015). Türkiye'de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Baki, A. & Bütüner, S. (2013). Cebirin tarihsel gelişimi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(3), 198-231. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilm/issue/21565/231446>
- Baştürk, V. (2021). *Altıncı sınıf öğrencilerinin cebirsel problemleri matematiksel modellemeyi kullanarak çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Bilgili, S., Özkaya, M., Çiltaş, A., & Konyalıoğlu, A. C. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin modellemeye ilişkin hata yaklaşımlarının incelenmesi, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 871-882.
- Blum, W. (1991). Applications and modelling in mathematics teaching – a review of arguments and instructional aspects. M. Niss, W. Blum, & I. Huntley (Edt.), *Teaching of mathematical modelling and applications* (s.10-29). New York: Ellis Horwood.
- Dede, Y., & Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 180-185.

- Delice, A. & Taşova, H. (2013). Bireysel ve grup çalışmasının modelleme etkinliklerindeki sürece ve performansa etkisi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34 (34) , 71-97 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/376/2225>
- Doruk, B. K. & Umay, A. (2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102098>
- Erdoğan, F., & Elmas, C. (2018). Matematik dersi öğretim programının (ortaokul 5-8. sınıflar) matematiksel model kullanımı bağlamında incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 66-81.
- Güder, Y. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gülpek, P. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Hıdıroğlu, Ç. & Güzel, E. B. (2015). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modellemede ortaya çıkan üst bilişsel yapılar., *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 179-208.
- Kal, F.M. (2013). *Matematiksel modelleme etkinliklerinin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli
- Kara, G. (2021). Türkiye’de yayınlanan ortaokul matematik eğitimindeki kavram yanlışları çalışmalarının incelenmesi.
- Karaca, H. & Yalçinkaya, İ. (2018). Ortaokul cebir öğrenme alanı tutum ölçeği (Ctö). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 1-18.
- Saka, E. & Çelik, D. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme sürecinde bilgisayar kullanımları üzerine bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), 618-635. DOI: 10.16949/turkbilmat.409160
- Sandalcı, Y. (2013). *Matematiksel modelleme ile cebir öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Sarı, O. S. & Özturan Sağırlı, M. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki farkındalıkları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 335-359. DOI: 10.17556/erziefd.761175
- Sönmez, M. T. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerin matematiksel modelleme sürecinde orantısal akıl yürütmelerini etkileyen faktörler. *Ilkogretim Online*, 18(2).
- Şahiner, F. (2018). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi cebirsel ifadeler konusundaki kavram yanlışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Şimşek, B. (2018). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusunda yaptıkları hatalar ve hataların nedenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Temiz, D. (2019). *Altıncı sınıf öğrencilerinin açılı konu öğreniminde modelleme etkinliklerine dayalı bilgiyi oluşturma ve pekiştirme süreçleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Türker Biber, D. B. & Yetkin Özdemir, İ. (2021). Matematiksel modelleme etkinlikleri bağlamında öğrenci düşüncelerine yönelik öğretmen farkındalığı ve fark etme stratejileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 521-554. DOI: 10.9779/pauefd.761629
- Türksever, B. (2019). *Altıncı sınıfta yer alan cebir öğrenme alanına ait kazanımların öğretiminde model kullanımının öğrencilerin başarılarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Urhan, S. & Dost, Ş. (2016). Matematiksel modelleme etkinliklerinin derslerde kullanımı: öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 0-0. Doi: 10.17755/Esosder.263231
- Ünveren, E. N. (2010). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ispata yönelik tutumlarının matematiksel modelleme sürecinde incelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.

- Yanık, H. B., Bağdat, O., & Koparan, M. (2017). Ortaokul öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-101.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yürekli, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusundaki işlemlere ait kavram yanlışlarının belirlenmesi ve kavram karikatürleri ile giderilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi.

## TÜRKİYE'DE YAYINLANAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARI HAKKINDA YAPILAN ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ

### TRENDS OF RESEARCH PUBLISHED ON PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMS IN TURKEY

İmran ÇAĞLAYAN<sup>1</sup>, Nalan KURU<sup>2</sup>, Yadigar Meliha APAK<sup>3</sup>, Cansu KARAKAYA<sup>4</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı alan yazında okul öncesi eğitim programları ile ilgili yapılmış birbirinden bağımsız birçok araştırmanın kapsamlı bir analizinin yapılarak bütün halinde ortaya konulmasıdır. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Türkiye'de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan ve okul öncesi eğitim programı, okul öncesi program ve anaokulu programı anahtar kelimeleri ile taranarak ulaşılan 81 çalışma, uzman görüşü alınarak araştırmacıların oluşturduğu kodlar çerçevesinde incelenmiş ve içerik analizine tâbi tutulmuştur. Elde edilen verilere göre, yayın türü olarak en çok yüksek lisans çalışmalarına rastlanırken, doktora düzeyinde çalışmalara ise en az rastlanmıştır. En çok yayın yapılan yıllar 2012 ve 2019 olarak belirlenirken, sıklıkla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak tarama modelinin yoğun kullanıldığı tespit edilirken, araştırma yöntemi ve modelini belirtmeyen çalışmaların fazla olduğu dikkat çekmiştir. Çalışmalarda veri toplama araçları olarak anket, form ve görüşme yoğunlukla tercih edilirken, örneklem seçiminde en çok teorik çalışmalar yer almıştır. Veri analizinde ise içerik analizinin yoğunlukla kullanıldığı belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi eğitim programı, içerik analizi, araştırma eğilimleri

**ABSTRACT:** This study aims to present a comprehensive analysis of many independent studies about preschool education curriculums in academic literature. The data of the study were collected through document analysis, one of the qualitative research methods. 81 studies on preschool educational curriculums published and implemented by the Ministry of National Education in Turkey between 1989-2021, which were obtained by searching with the keywords of preschool education program, preschool program and kindergarten program, were subjected to content analysis by examining within the framework of the codes created by the experts, after obtaining the expert opinions. According to data obtained, while postgraduate studies are the most common type of publication, doctoral studies are the least. The most published years were determined as 2012 and 2019. It was that the survey model was used extensively as a research model. It has drawn attention that there are many studies that do not specify the research method and model. While questionnaires, forms, and interviews were mostly preferred as data collection tools in the studies, theoretical studies took place the most as the sampling selection. In data analysis, it was determined that more content analysis was used intensively.

**Keywords:** preschool education curriculum, content analysis, research trends

#### *Bu makaleye atf vermek için:*

Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y.M. ve Karakaya, C. (2023). Türkiye'de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753-769.

#### *Cite this article as:*

Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y.M. & Karakaya, C. (2023). Trends of research published on preschool education programs in Turkey. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 753-769.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, imrancaglayan@uludag.edu.tr, 0000-0002-2411-3945

<sup>2</sup> Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, nalankuru2@gmail.com, 0000-0003-3536-8238

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, yadigarc9@hotmail.com, 0000-0003-3911-012X

<sup>4</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, cansukrakaya@gmail.com, 0000-0002-5693-4262

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Preschool education is an educational step that has the utmost importance in human life. A qualified preschool education aims to enable children to meet their self-care needs themselves and acquire basic habits, to help them develop their sexual identity and self-perception, and to support their social skills. The results of many previous studies have shown that participation in a quality preschool education program supports the mental, physical, linguistic, social-emotional development of children and positively affects their academic performance (Fuller et al., 2017; Moore et al., 2015; Pungello et al., 2010; Yoshikawa, Weiland & Brooks-Gunn, 2016). Planning the education in a certain order that does not allow for coincidences is a prerequisite for achieving all these goals (Zembar, Tunçeli & Akşin Yavuz, 2019). A qualified preschool education program has several objectives, including fostering children's multi-faceted development, increasing their motivation to learn, and developing children's sense of curiosity in order to enable them to make sense of the nature of science.

It is very important to evaluate the education program implemented in the preschool education period, as in all education levels, in accordance with the developments in the field of educational sciences, in accordance with the changing childhood needs and age, and to develop the program according to the wishes and needs of the children, the characteristics of the current situation and the education policies of the country (Ata, 2019). In our country, preschool education program development studies had started in 1952 and are still being developed. The 1989 curriculum draft, which is the first concrete step taken to develop the curriculum for preschool education in Turkey, was accepted and put into practice to be tested and developed further (MEB, 1989; Tuncer, 2015). The first preschool education program published in Turkey was formed and implemented in 1994 with the arrangement and development of the said program draft. After the implementation of this program for about eight years, the 2002 preschool education program came into force with the initiation of program development studies that included the studies, developments and feedback from the practices. Afterwards, the 2006 program, which included a more developmental and holistic perspective and a spiral approach, came into effect (Gürkan, 2010; MEB, 2006). On the other hand, the 2013 preschool education program, which is currently in force, has been rearranged in the light of developments in the field within the scope of a long-term update study carried out by a large group of teachers and academics. The 2013 preschool education program was put into effect with the aim of supporting the healthy growth of children attending preschool education institutions through rich learning experiences, supporting their development holistically, and preventing possible developmental deficiencies by ensuring that they are ready for primary school (Başaran & Ulubey 2018, MEB; 2013).

The studies carried out in the field are of great importance in terms of determining the needs while the programs are being formed, receiving feedback about the previous program, revealing and eliminating the deficiencies in the functioning of the current system, and making the necessary changes and innovations in this regard (Yıldırım, 2013). The presence of many different studies on a subject in the literature can turn into a long-term task for a researcher to access each of these studies. Within this context, content analysis studies, in which studies on a particular subject are presented as a whole, are efficient and provide easy access to the subject (Günay & Aydın, 2015). Accordingly, it is seen that an increasing number of cross-sectional studies have been carried out in recent years to show the developments in a field in various disciplines and fields of science by identifying research trends.

### Method

In the present study, document review was used as a qualitative research method. The sample selection of the study was performed by criterion sampling, which is a variant of purposive sampling. The inclusion criterion of the study is limited to the studies conducted between 1989 and 2021 on preschool education programs published and implemented by the Ministry of National Education in Turkey. In line with the determined criteria, within the scope of the study, a total of 81 studies, including 36 article studies, 42 Master's theses and 3 PhD dissertations, were accessed. The analysis of the data collected in the study was carried out by content analysis.

## Findings

The findings of the study include the distribution of the examined studies according to the type of publication, year, research method, research model, data collection technique, sample and sample selection, data analysis method and topics. The findings of the present study showed that the majority of the studies on preschool education programs between 1989 and 2021 are Master's thesis studies and there are very few PhD dissertations on this subject, the most published years are 2012 and 2019, qualitative method has been preferred more in the studies conducted, however, there are many studies that do not specify a quality research method model and expert opinions about the programs and historical process evaluation were preferred the most in terms of the subject discussed.

## Discussion and Conclusion

The findings of the present study are discussed by presenting a comparison of various studies in the literature. At the end of the study, the current status of the studies on the preschool education program was determined. Moreover, some suggestions have been made by researchers, such as achieving diversification by choosing different data collection tools with mixed methods, in order to evaluate the subject in depth and from multiple perspectives in terms of needs and problems, and to contribute to program development studies.

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim insan yaşamında en önemli ve en derin etkileri olan bir eğitim basamağıdır. Doğuştan merak duygusuyla etraflarını keşfetmeye başlayan çocuklar (Piaget, 1952), zengin uyaranların sağlandığı sağlıklı bir aile desteği ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile potansiyellerini en üst düzeye ulaştırma şansı yakalamaktadırlar. Oktay (1985), okul öncesi eğitimi, “çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak” tanımlamaktadır.

Nitelikli bir okul öncesi eğitimi, çocuğun öz bakım ihtiyaçlarını karşılayabilmesini, günlük yaşam kurallarını öğrenerek temel alışkanlıklar kazanmasını, cinsel kimlik ve benlik algısını geliştirmesini, sosyal becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Kaliteli bir okul öncesi eğitim programına katılımın çocukların zihinsel, fiziksel, dilsel, sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediği ve akademik performanslarını olumlu etkilediği pek çok araştırma sonucu ile kanıtlanmıştır (Fuller ve diğerleri, 2017; Moore ve diğerleri, 2015; Pungello ve diğerleri, 2010; Yoshikawa, Weiland & Brooks-Gunn, 2016). Özellikle yoksulluk içerisinde yaşayan çocukların sosyalleşme açısından dezavantajlı olma eğiliminde olduğu ve bu durumun uzun vadeli gelişimsel açıklara neden olduğu bilinmektedir (Barnett ve diğerleri, 2008; Belsky ve diğerleri, 2007; Vandell ve diğerleri, 2004). Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimini destekleyerek olası sosyal ve ekonomik dezavantajların etkilerini hafifletebileceği ve çocukların okulda daha iyi bir başlangıç olanağına sahip olmasına fırsat sunabileceği belirtilmiştir (Siraj-Blatchford, 2004).

Eğitimin çocukların istek ve ihtiyaçlarına göre dinamik bir yapıya kavuşması program ihtiyacını öne çıkarır (Fer, 2020). Eğitimin belli bir düzen içinde ve rastlantılara bırakılmadan programlanması hedef ve amaçların gerçekleştirilebilmesi için bir ön koşuldur (Zembat, Tunçeli & Akşin Yavuz, 2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olması uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Gelişli & Yazıcı, 2012). Nitelikli bir okul öncesi eğitim programının çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemek, öğrenme motivasyonunu artırmak, bilimin doğasını anlamlandırmak için merak duygusunu geliştirmek gibi pek çok amacı vardır.

Tüm eğitim programları eğitim bilimleri alanında yaşanan gelişmeler ışığında, değişen çağın ve çocukluğun ihtiyaçlarına göre zaman içinde geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi, okul öncesi eğitim döneminde de uygulanan eğitim programının geri dönüşlerle değerlendirilmesi ve çocukların isteklerine, ihtiyaçlarına, içinde bulunulan durumun özelliklerine ve ülkenin eğitim politikalarına göre geliştirilmesi oldukça önem taşımaktadır (Ata, 2019). Zaman içerisinde ihtiyaçlara göre geliştirilen ve şekillendirilen okul öncesi eğitim programları, çocukların kişilik gelişimini destekleyerek güven duygusunu kazanmalarına ve yaşam boyunca başarılı olma gibi becerileri edinmelerine olanak tanımaktadır (MEB, 2013).

Ülkemizde okul öncesi eğitim program geliştirme çalışmaları 1952 yılından itibaren geliştirilerek devam etmektedir. 1952 Anaokulları Program ve Yönetmeliği, Cumhuriyet Döneminde okul öncesi eğitime

ilişkin ilk ciddi girişim olarak ülkemiz eğitim tarihinde oldukça önemli bir yere sahiptir. 1952 programının aslında tam bir okul öncesi eğitim programı olmadığı, bir program ve yönetmeliğin bir arada olduğu söylenilebilir. İlk kez çok geniş bir açıdan da olsa okul öncesi eğitim çalışmalarının bir çerçevesi çizilmeye çalışılarak bir tür kılavuz sunulmuştur (Kuru & Koç Tüylü, 2020; Sapsağlam, 2013).

Okul öncesi eğitimde ilk somut adım olan 1989 program taslağı ise 21.08.1989 yılında yayınlanan 2293 sayılı Tebliğler Dergisi'nde denenip geliştirilmek üzere kabul edilip uygulamaya konmuştur (MEB, 1989; Tuncer, 2015). Bu taslak program, okul öncesi eğitimin amaçları, ilkeleri, günlük faaliyet çizelgeleri (Güler, 2001; Yazar, 2007) ve 4 ve 5 yaş grubu için birlikte ele alınacak üniteler ile belirli gün ve haftaların yer aldığı konu merkezli bir program olarak tasarlanmıştır (Yapıcı & Yapıcı, 2016).

Türkiye'de yayımlanan ilk okul öncesi eğitim programı ise 1994 yılında söz konusu program taslağının düzenlenip geliştirilmesi ile ortaya çıkmış ve uygulamaya konulmuştur. 1994 programı konunun amaç olarak değil araç olarak kullanıldığı, çocuğu merkeze alan, tüm gelişim alanlarına hitap eden bir program olarak tasarlanmıştır. Hedef ve hedef davranışlara yer verilen program 0-36 ay (Kreş), 36-60 ay (Anaokulu) ve 60-72 ay (Anasınıfı) olmak üzere 3 program şeklinde oluşturulmuştur (MEB, 1994). Kreş programı ise kendi içinde 0-12, 13-24 ve 25-36 ay şeklinde ayrılmış ve her biri için gelişim özellikleri tablosu verilmiştir. Her ay için hedef davranışlar ayrı ayrı kitapçıklar halinde basılmıştır (Alisinoğlu & Bay, 2007).

Bu program yaklaşık sekiz yıl yürürlükte kalarak uygulanmış ardından alanda yapılan çalışmalar, gelişmeler ve uygulamalardan gelen geri bildirimler ile yapılan program geliştirme çalışmalarının sonucunda 2002 okul öncesi eğitim programı yürürlüğe girmiştir. 1994 yılında hedef ve hedef davranış ifadelerinin yerine, bu programda hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar ifadesi kullanılmaya başlanmış, yeterlik alanlarına göre değil üç gelişim alanı (Psikomotor alan, Sosyal-Duygusal alan, Bilişsel alan ve Dil alanı) ile bir beceri alanı (Özbakım becerileri) dikkate alınarak tasarlanmıştır (MEB, 2002). 2002 okul öncesi eğitim programında, Kreş Programının aynı kalmasına Anaokulu ve Anasınıfı Programlarının ise birleştirilerek "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı" olarak kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2002; Gelişli & Yazıcı, 2012; Yapıcı & Yapıcı, 2016).

2002 okul öncesi eğitim programından sonra daha gelişimsel, bütüncül bir anlayış ve sarmal bir yaklaşıma sahip olan 2006 programı yürürlüğe girmiştir (Gürkan, 2010; MEB, 2006). 2002 okul öncesi eğitim programında yer alan 'hedef' ve 'kazanılması beklenen davranış' ifadelerinin yerine, 2006 okul öncesi eğitimi programında 'amaç' ve 'kazanım' ifadelerine yer verilmiştir. Amaç ve kazanımların içeriği ilköğretim programlarında yer alan becerileri kapsamaktadır.

Mevcut yürütülmekte olan, 2013 okul öncesi eğitim programı ise öğretmenler ve akademisyenlerden oluşan büyük bir grup ile gerçekleştirilen uzun süreli bir güncelleme çalışmasında alanda yaşanan gelişmeler ışığında tekrar düzenlenmiştir. 2013 okul öncesi eğitim programı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, gelişimlerini bütüncül olarak desteklemeyi ve ilkokula hazır olmalarını sağlayarak olabilecek gelişim yetersizliklerini önlemeyi amaçlayarak uygulamaya konulmuştur. Programda çocukların istek ve ihtiyaçlarına dönüt olarak günlük ve aylık planlamaların yapılması hedeflenmektedir (Başaran & Ulubey, 2018; MEB, 2013).

Her eğitim programı dönemin şartları ve ihtiyaçları temel alınarak belli bir süreçten geçerek oluşturulmaktadır. Programlar oluşurken ihtiyaçların belirlenmesi, önceki programla ilgili dönütlerin alınması, mevcut sistemin işleyişindeki eksikliklerin ortaya çıkarılması, giderilmesi, bu hususta gerekli değişim ve yeniliklerin yapılabilmesi için araştırmacılar tarafından yapılmış olan çalışmalar oldukça büyük bir önem arz etmektedir (Yıldırım, 2013). Bir bilimsel alana ilişkin akademik disiplinlerin gelişiminin, alan akademisyenleri ve/veya uzmanlar tarafından yapılan bilimsel araştırmalar ile ilişkili olabileceği (Seçer ve diğerleri, 2014) belirtilmektedir.

Alan yazında bir konu ile ilgili yapılmış farklı birçok çalışma olması, çalışmaların her birine ulaşılması açısından bir araştırmacı için uzun süreli bir iş haline gelebilmektedir. Bu bağlamda belirli bir konuyla ilgili yapılmış olan çalışmaların bir bütün halinde sunulduğu içerik analizi çalışmaları verimli ve kolay ulaşılabilir olmaktadır (Günay & Aydın, 2015). Analiz çalışmaları, alanyazındaki çeşitli türlerdeki araştırmaların (örneğin, tez, makale, bildiri) konu, araştırma deseni, veri toplama, çalışma grubu, veri analizi vb. gibi başlıklar kapsamında incelenmesine ve daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Yücedağ & Erdoğan, 2011). Bu yönüyle son yıllarda araştırma eğilimlerinin tespiti ile çeşitli disiplinler ve bilim alanlarında, bir alana ait gelişmeleri ortaya koymaya yönelik pek çok kesitsel araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve alanda uygulanan okul öncesi eğitim programlarını çeşitli yönlerden inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Aral & Kadan, 2018; Başaran & Ulubey, 2018; Düşeka & Dönmez, 2012; Ekici Vural, 2006; Gülay & Ekici, 2010; Sapsağlam, 2013; vb.)



Ancak bu çalışmaların sayısı ve çeşitliliği programlar hakkında yapılan değerlendirmelerin genel çerçevesini görmeyi zorlaştırmaktadır. Söz konusu çalışmaların sonuçlarını ele alan ve araştırma eğilimlerinin belirlenmesini amaçlayan oldukça az çalışma bulunmaktadır. Yerliyurt ve Ersoy (2021), yaptıkları çalışmada 2013 okul öncesi eğitim programı hakkında yayımlanan makale çalışmalarını inceleyerek analiz etmişler ve mevcut programın geliştirilmesi ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Geçmişten günümüze okul öncesi eğitim programları hakkında yapılmış olan çalışmaları inceleyen bir araştırmaya rastlanamaması, bu konu yapılan çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla görebilmeyi önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak, bu çalışmanın amacı, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesidir. Araştırmada, söz konusu yıllar içinde yayımlanan ve okul öncesi eğitim programlarını çeşitli yönlerden inceleyen birbirinden bağımsız birçok çalışmanın kapsamlı bir şekilde analiz edilerek bir bütün halinde ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı nasıldır?

2. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

3. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?

4. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma modelleri nelerdir?

5. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

6. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan örneklem ve örneklem büyüklüğü nelerdir?

7. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?

8. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda ele alınan konular nelerdir?

Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenerek analiz edildiği bu araştırmanın alanımıza önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların mevcut durumunun çeşitli değişkenler çerçevesinde incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Kiral, 2020; Wach, 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman incelemesinde de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Wach, 2013). Derinlemesine inceleme imkânı sunan doküman incelemesi tekniğinin bu araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016)’ın belirttiği doküman inceleme yönteminin, “*dokümanlara ulaşma, özgünlüğünü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma*” aşamalarına dayanılarak geliştirilmiştir.

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırma Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalar ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklem seçimi amaçsal örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belli bir dizi ölçütü veya araştırmacı tarafından belirlenen belli bir ölçüt ile ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012; Yıldırım & Şimşek,

2006). Çalışma kapsamına alınacak araştırmaların ölçütleri; “okul öncesi eğitim programı”, “okul öncesi programı” ve “anaokulu programı” anahtar sözcüklerini içinde barındırması ve doğrudan programla ilgili olması, 1989-2021 yılları arasında yayımlanmış olması ve Ebsco, Google Scholar, Türkiye Ulusal Tez Merkezi veya Yök Tez Merkezi’nde taranıyor olması şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan 99 çalışmaya ulaşılmış ancak araştırma soruları ile uyumlu olmadığı düşünülen 18 çalışma çıkarılarak toplamda 81 çalışma bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

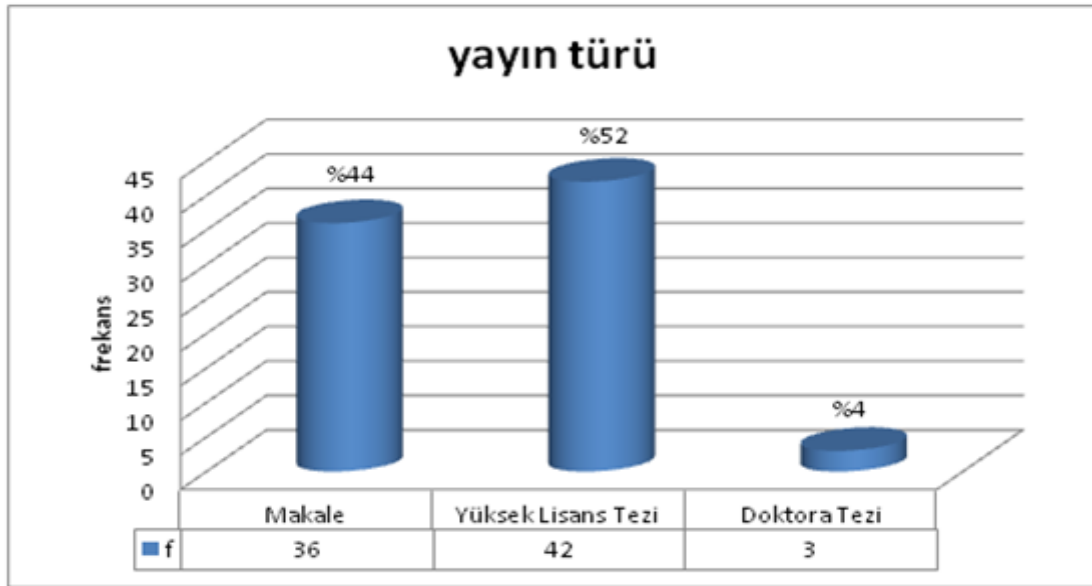
Nitel araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, eğilimlerin belirlenmesidir (Dinçer,2018). Bu çalışmada, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yayımlanmış çalışmaların sistematik olarak kodlanması ve sınıflandırılması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen belirli kodlar çerçevesinde incelenerek içerik analizine tâbi tutulmuştur.

Kod geliştirme aşamasında; çalışmaların her biri dikkatlice incelenmiş ve yayın türü, konusu, araştırma yöntemi, araştırma modeli, örneklem, örneklem türü, veri toplama teknikleri ve veri analiz yöntemi gibi kodlar altında sınıflandırılmıştır. Çalışmaların eğilimlerini belirlemede önemli olan bu kodların geçerliliğini sağlamak üzere üç alan uzmanına sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kodların çalışmanın amacına uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamanın bir yolu olarak uzman görüşü testte yer alan maddelerin, kodların veya ölçütlerin ölçülmek istenen duruma uygunluğunun alan uzmanlarınca değerlendirilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Belirlenen kodlar doğrultusunda araştırma kapsamına alınan 81 çalışma araştırmacılar tarafından titizlikle incelenmiş olup belirlenen kodların tekrar etme sıklıkları hesaplanmıştır. Çıkan sonuçlar frekans tablolarına işlenmiş ve yüzdelik hesaplamalar yapılmıştır. Ardından elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Veri analizlerinin güvenilirliğini sağlamak adına; ilk olarak her bir araştırmacı eşit sayıda çalışmanın kodlamasını yapmış ardından rastgele seçilen 5 çalışma araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve analizler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Veriler arası geçerlik ve güvenilirliğin hesaplanması için [Güvenilirlik Kat Sayısı=Görüş Birliği Sağlanan Konu/terim / (Görüş Birliği + Görüş Birliği Bulunmayan Konu/Terim) x 100] formülünden yararlanılmış (Miles & Huberman, 2014) ve güvenilirlik %87 olarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı yansıtan kodlama denetimine göre görüş birliğinin %80’den az olmaması beklenmektedir. (Miles & Huberman, 2014). Kodlamalar sonunda ortaya çıkan farklılıklar giderilmiştir.

## **BULGULAR**

Araştırma bulguları bölümünde, çalışmanın alt problemlere göre yapılan analizler ve elde edilen bulgular sıralı bir şekilde aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda; Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların yayın türüne, yılına, araştırma yöntemine, araştırma modeline, veri toplama tekniğine, örneklem ve örneklem seçimine, veri analiz yöntemine ve konularına göre dağılımlarına yer verilmiştir.



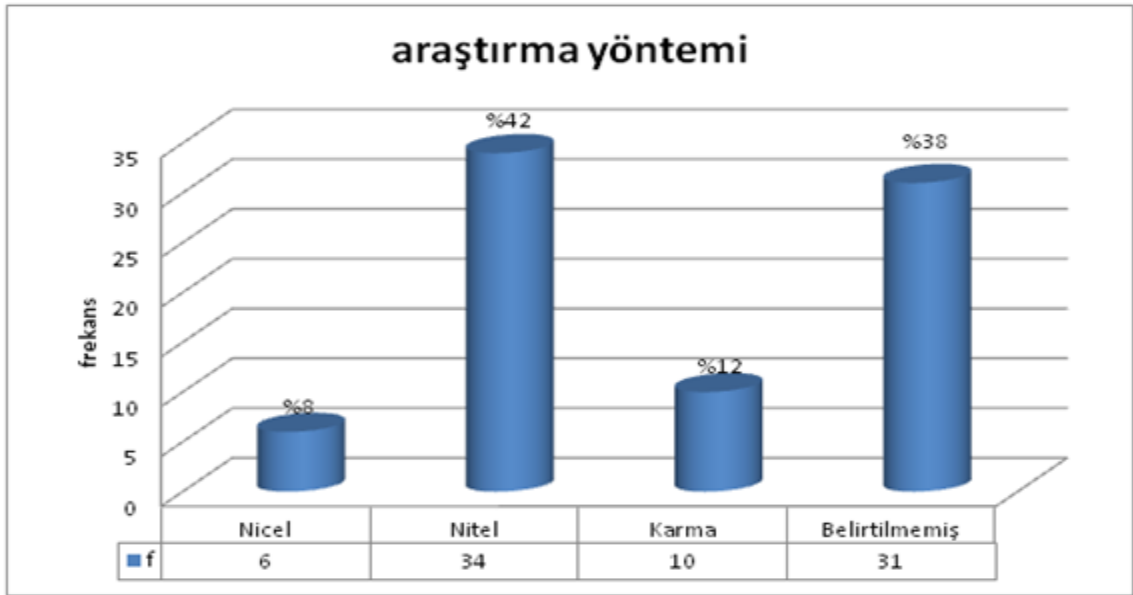
Şekil 1. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı

Şekil 1’de yer alan verilere göre, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan 81 çalışmanın 42’sinin yüksek lisans çalışması olduğu ve bu oranın toplam çalışmaların %52’sini oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, yapılan çalışmaların 36’sı makale (%44) ve 3’ü doktora tezi (%4) olduğu belirlenmiştir.



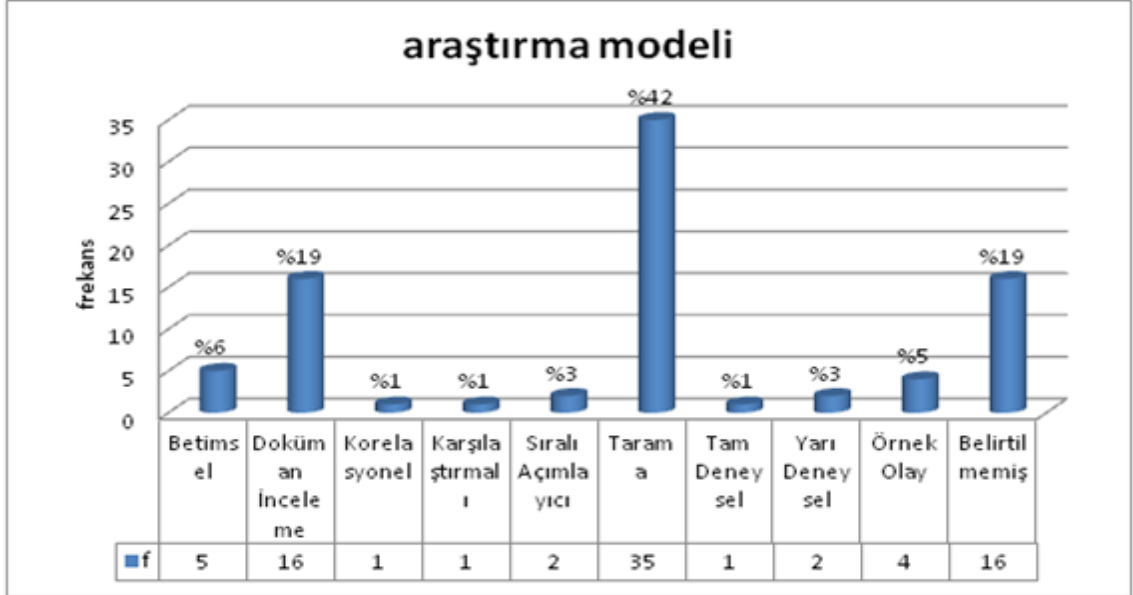
Şekil 2. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 2’de Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir. Şekil 2’de görüldüğü gibi 1989-2000 arasında tarama yukarıda belirtilen ölçütlere uyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, 2000-2011 yılları arasında yayımlar çok sık olmamakla birlikte 2008 (%4) ve 2009 (%4) yılında diğer yıllara kıyasla daha fazla çalışma yapılmıştır. 2012 yılından itibaren konu hakkında yapılan çalışmalarda artış olduğu gözlemlenmiştir. 2012 ve 2019 yılları en çok çalışma yüzdesine (%11) sahip yıllar olmuştur. 2015 (%10) ve 2020 (%9) yılları sıklık olarak bu yılları takip etmiştir.



Şekil 3. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı

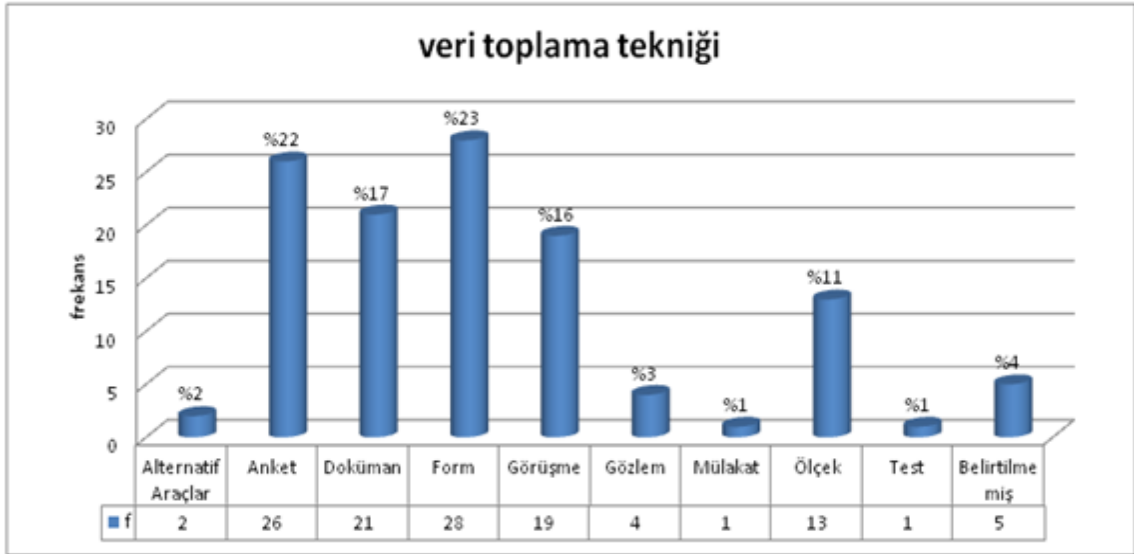
Şekil 3’de Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde, nitel araştırmaların daha fazla yayınlandığı (%42) ve araştırma yöntemini belirtmeyen çalışmaların da toplam yüzdeye göre önemli bir kısmını (%38) oluşturduğu görülmektedir. Karma yöntem %12 oranında kullanılırken, en az nicel yöntem (%8) tercih edilmiştir.



Şekil 4. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma modellerinin dağılımı

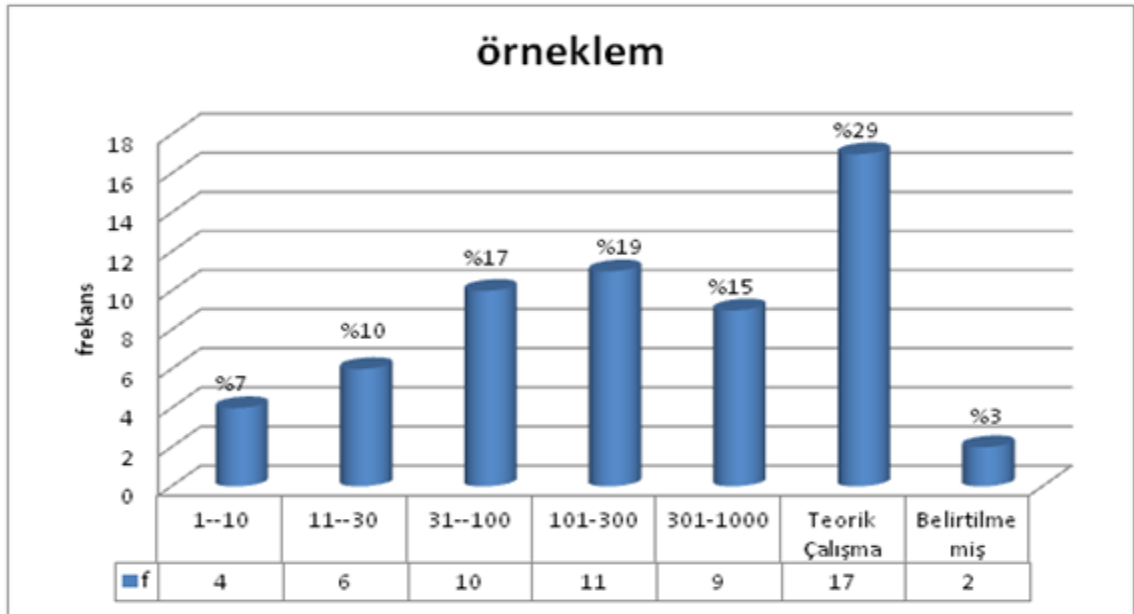
Şekil 4’de Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma modellerinin dağılımı görülmektedir. Buna göre çalışmalarda en çok kullanılan araştırma modeli tarama modeli (%42) olduğu görülmektedir. Tarama modelinden sonra en çok kullanılan modeller doküman inceleme (%19), betimsel (%6), örnek olay (%5), yarı deneysel (%3) modelleridir. Çalışmalar incelendiğinde yalnız bir kez kullanıldığı görülen modeller ise korelasyonel, karşılaştırmalı, tam deneysel ve sıralı açımlayıcı

modellerdir. Bunun yanı sıra, araştırma modeli belirtilmemiş çalışmalar (%19) da toplam yüzdeye bakıldığında oldukça geniş bir yer kapladığı görülmektedir.



Şekil 5. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

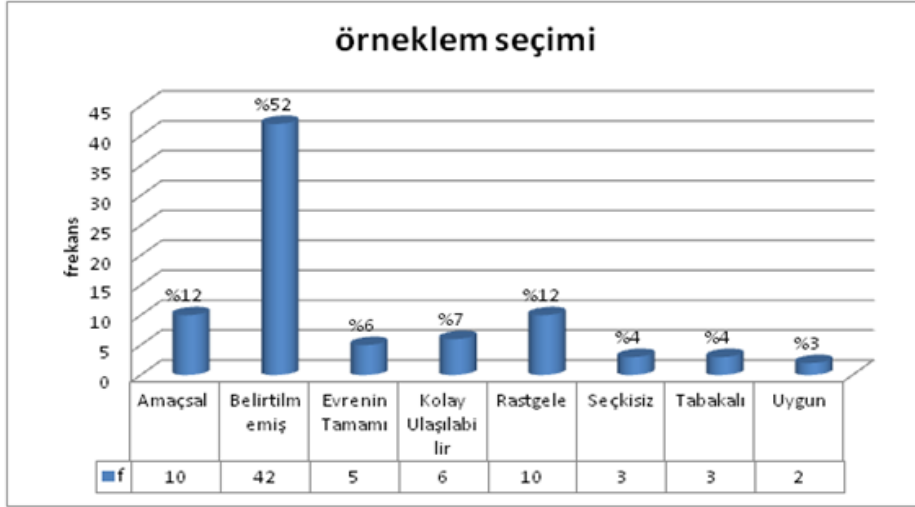
Şekil 5’te, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımına yer verilmektedir. Şekil 5 incelendiğinde, araştırmalarda sıklıkla form (%23), anket (%22), doküman (%17), görüşme (%16) ve ölçek (%11) veri toplama yöntemi olarak tercih edildiği görülmektedir. Gözlem (%3), alternatif araçlar (%2) ve test (%1) en az tercih edilen yöntemler arasında yer aldığı araştırmalarda bulunmaktadır. Konu hakkında yapılan 5 çalışmada ise veri toplama tekniği belirtilmemektedir.



Şekil 6. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklüğünün dağılımı

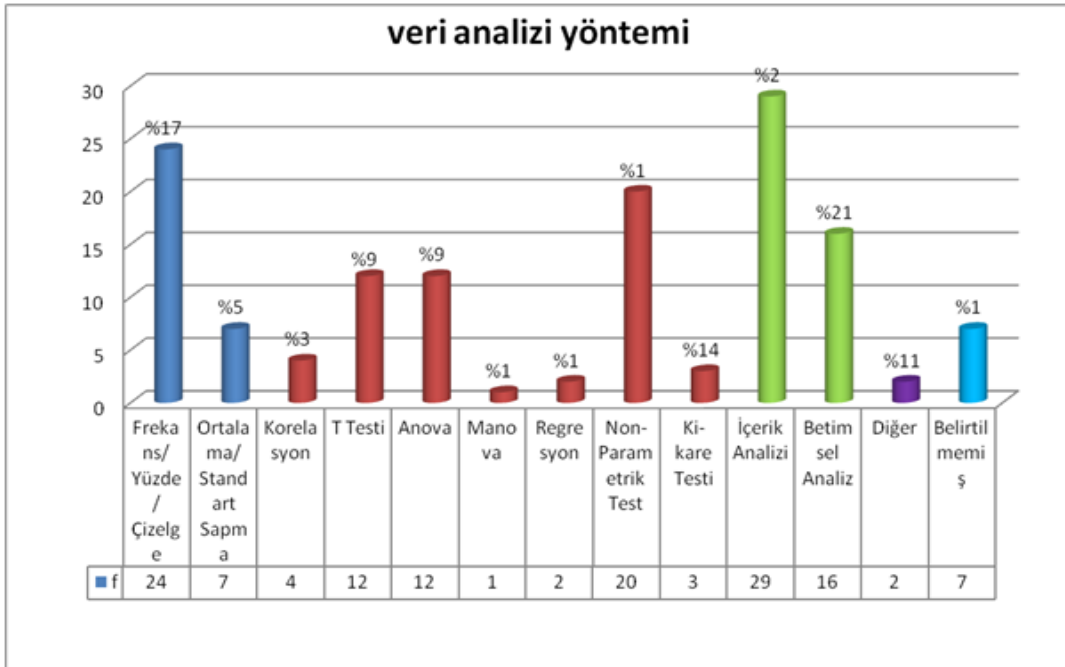
Şekil 6’da, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklükleri belli

sayı aralıkları kullanılarak verilmiştir. Buna göre teorik çalışma (%29) en sık kullanılan örneklem iken 101-300 aralığında örneklem kullanan çalışmalar incelenen çalışmaların % 19'unu oluşturmaktadır. Bu aralıktan sonra sırasıyla en fazla 31-100 arası örneklem (%17), 301-1000 arası örneklem (%15), 11-30 arası örneklem (%10) olarak belirlenmiştir. İncelenen çalışmalar arasında en dar örnekleme sahip 1-10 arası örneklem (%7) olduğu görülmektedir.



Şekil 7. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan örneklem seçim yöntemlerinin dağılımı

Şekil 7’de, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan örneklem seçim yöntemlerinin dağılımına yer verilmiştir. Buna göre incelenen çalışmaların %52 ile büyük çoğunluğunun örneklem seçiminin belirtilmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra çalışmalardan %12’sinin rastgele ve amaçsal, %7’sinin ise kolay ulaşılabilir örneklem seçimi yaptığı belirlenmiştir. Evrenin tamamını örneklem seçen çalışmaların %6 olduğu görülürken, 3’er çalışmanın da tabakalı ve seçkisiz örneklem seçimi yaptığı görülmüştür.

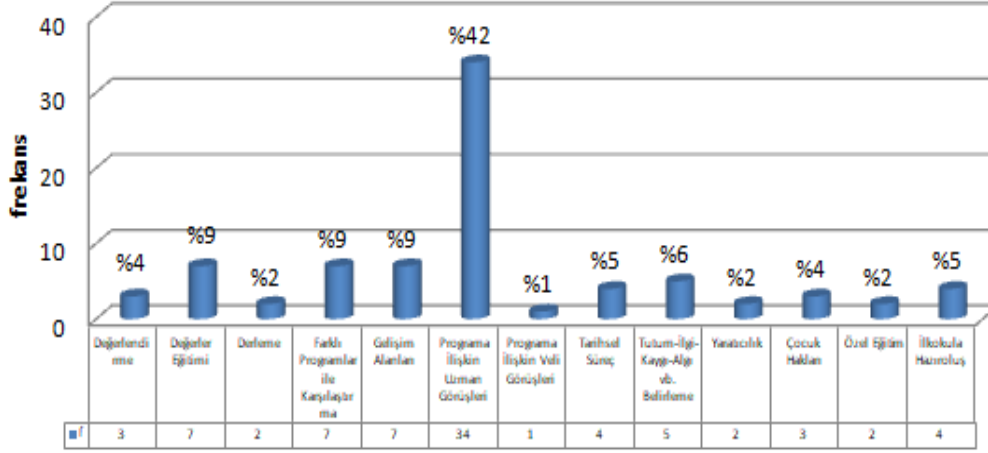


Şekil 8. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı

Şekil 8’de Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin

dağılımına yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, en fazla nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi (29) tercih edildiği görülmektedir. Bu veri analiz yönteminden sonra, nicel betimsel veri analiz yöntemlerinden frekans/yüzde/çizelge (24) ve nicel kestirimsel veri analiz yöntemlerinden non-parametrik testler (20) en fazla kullanılan analiz yöntemleri olduğu tespit edilmiştir.

### program içeriği ile ilgili öğeler



Şekil 9. Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda incelenen program içeriği ilgili öğelerin dağılımı

Şekil 9’da Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda incelenen program içeriği ilgili öğelerin dağılımı yer verilmiştir. Bulgulara göre incelenen çalışmaların en fazla programa ilişkin uzman görüşlerine (%42) yer verildiği görülmektedir. Bundan sonra en fazla gelişim alanları (%9) değerler eğitimi (%9) ve farklı programlar ile karşılaştırma (%9) konularının ele alındığı görülmektedir. Ayrıca tutum, ilgi, kaygı belirleme %6 iken tarihsel süreç %5 ve ilkökula hazır oluş %5 olarak belirlenmiştir. Çocuk hakları (%4) ve değerlendirme (%4) aynı sıklıkla ele alınırken sadece 1 çalışmada programa ilişkin veli görüşlerine yer verildiği görülmüştür.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, 36 makale çalışması, 42 yüksek lisans tezi ve 3 doktora tezi olmak üzere toplam 81 çalışmaya ulaşılmıştır.

Bulgular incelendiğinde, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989 yılı ile 2021 yılları arasında yapılan çalışmaların büyük bir kısmını yüksek lisans tez çalışmalarının oluşturduğu ve bu konu üzerinde yapılan sadece 3 doktora tezi olduğu tespit edilmiştir (Dilek, 2013; Güler, 2001; Yazar, 2013). Okul öncesi eğitim programları üzerine yapılan çalışmalar alanda önemli bir yere sahiptir. Özellikle konunun daha bütünsel, çok boyutlu yaklaşımla incelenmesi ve ilgili konu üzerinde daha derinlemesine çalışılması beklenen doktora tezleri, program çalışmaları geliştirmek ve desteklemek için sahaya ışık tutacaktır. Bu nedenle, elden edilen bulguya göre, okul öncesi eğitim programları ile ilgili yapılan doktora düzeyinde araştırma sayısının yeterli olmadığı söylenebilir.

Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989-2021 yılları arasında yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımına yönelik bulgular incelendiğinde, en çok yayın yapılan yılların 2012 ve 2019 olduğu belirlenmiştir. Program değerlendirme, eğitim programının yenilenmesini, geliştirilmesini veya yürütülmesini desteklemek için gerçekleştirilir ve program değerlendirme yöntemiyle sağlanmaya çalışılır (Özdemir, 2009). Ülkemizde program değerlendirmeleri iki düzeyde gerçekleştirilir. Bunlar; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen resmi çalışmalar ve akademisyenlerin, araştırmacıların programa yönelik gerçekleştirdiği makale, tezler ve bildirimler gibi akademik bilimsel değerlendirme çalışmalarıdır. Bu nedenle, program öncesinde yeni bir

program geliştirmeye yönelik ihtiyaç analizleri (Balcı, Gündoğdu & elik, 2012) ve yeni programın uygulanması ile öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine (Düzgün, 2014; Kaya, 2014) yönelik yapılan çalışmalar önem taşımaktadır. Bir eğitim programını geliştirme noktasında ihtiyaç belirleme mevcut olanla daha sonra olması gereken olgu arasındaki farklılıkların ortaya konması, eksikliklerin giderilmesi açısından önemli bir husustur (şahin, 2006). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda araştırmada elde edilen 2012 ve 2019 yıllarında yayın sıklığının arttığına yönelik bulgunun 2012 yılında pilotlama çalışması yapılan ve 2013 yılında yürürlüğe giren okul öncesi eğitim programının etkisi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bu yıllar arasında araştırmacılar tarafından yürütölen çalışmaların MEB 2013 eğitim programının pilotlama ve uygulama süreçlerinde alandaki durumu tespit ederek program değerlendirme ve geliştirme sürecinde ışık tuttuğu söylenilebilir.

Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989-2021 yılları arasında yapılmış çalışmaların araştırma yöntemleri ve modelleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, yapılmış çalışmalarda daha çok nitel yöntemin tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu tespit eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirleyen farklı bir çok çalışmanın (Akaydın & een, 2015; Demir, Saatçioğlu & İmrol, 2016; Erdem, 2011; Guo & Sheffield, 2008; Hranstinski & Keller, 2007) sonucu ile çelişmektedir. Nitel yaklaşımlarda görüşmeler, açık uçlu sorular veya odak grupların kullanılması ile bir fenomenin derinlemesine anlaşılmasını amaçlar. Coleman-King (2015), 21.yüzyılda erken çocukluk araştırmalarının, politikalarının, uygulamalarının ve teorilerinin geliştirilmesi veya yeniden yapılandırılabilmesi için okul öncesi eğitim alanında yapılan nitel çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, bu araştırma kapsamında ele alınan MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programlarına yönelik çalışmalarda çok az sayıda karma yöntem tercih edildiği görölmektedir (Başaran & Ulubey, 2018; Erden, 2010; İş, 2017; Yazar, 2013). Creswell’e (2008) göre, karma yöntem, araştırmacının araştırma verilerini derinlemesine analiz etmesine olanak sağlar. Böylece araştırmada ulaşılan sonuçların geçerliliği ve doğruluğunu da artırdığı söylenebilir (Fırat, Yurdakul & Ersoy, 2014). Bu nedenle okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan çalışmalarda bazen tek başına kullanılan nicel yada nitel yöntemin genel olarak durumun tamamının görölmesinde yetersiz kalabileceği ve özellikle karma yöntemin çalışmanın başarısını artırabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırma yöntemleri bulguları kısmında bir diğer dikkat çeken nokta ise araştırma yöntemi (%38) ve modeli (%19) belirtilmeyen çok sayıda çalışma olmasıdır. Usta (2012), bilimsel araştırmaların, dayandıkları ilkeler doğrultusunda, araştırma yöntemlerinin açıkça ifade edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada ele alınan Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programlarına yönelik çalışmalarda yöntemi açıklanmamış olan çalışmalar ‘belirtilmemiş’ şeklinde sınıflandırılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının seçiminin araştırma modeline dayandırılması gerektiği bilinmektedir (Juodaitytė & Kazlauskienė, 2008). Ancak bu araştırmada elde edilen önemli bulgularından biri, incelenen çalışmaların önemli kısmında (%38) yöntemin belirtilmemiş olmasıdır.

Tüm bunlara ek olarak, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989-2021 yılları arasında yapılmış çalışmalarda araştırma modeli olarak en çok tarama modelinin tercih edildiği bulgusuna rastlanmıştır. Bu bulgu Demirtaş İlhan (2017) ve Güvelioğlu (2019)’nun yaptığı, okul öncesi eğitim konulu çalışmalarda da benzerlik göstermektedir. Tarama modelinin tercih edilmesi ile birlikte mevcut çalışmanın bulgularına göre, araştırmacılar tarafından kullanılan veri toplama araçlarının başında anket ve form gelmektedir. Araştırmacılar sıklıkla anket ve form çalışmalarını birlikte kullanmışlardır. Benzer şekilde eğitim ile ilgili yapılan araştırma eğilimlerinde anket çalışmalarının en çok tercih edilen veri toplama aracı olduğu belirtilmiştir (Demirtaş İlhan, 2017; Güvelioğlu, 2019; Hew, Kale & Kim, 2007; Juodaitytė & Kazlauskienė, 2008; Kaytez & Durualp, 2014). Kullanılan anket ve form gibi veri toplama araçları ile birlikte tarama çalışmaları, büyük gruplarda daha kısa sürede yapılırsa da bireylerin algılarını, değerlerini, tutumlarını ve deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarma fırsatı vermesi mümkün değildir. Bu nedenle, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan gözlem, görüşme ve dokümanların okul öncesi eğitim programları ile ilgili yapılan araştırmalar için önemli bir yere sahip olduğu düşünölmektedir.

Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989-2021 yılları arasında yapılmış çalışmaların *örneklem ve örneklem seçimlerine yönelik bulgular* incelendiğinde, araştırmaların önemli bir bölümünün örneklem seçiminin belirtilmediği (%52), bir kısmının ise örneklemi yazılı ve basılı materyaller üzerinden teorik çalışma olarak ifade ettiği (%29) görölmektedir. Ültay ve alık, (2012) derleme, kitap inceleme gibi araştırmalarda herhangi bir deneysel uygulama yapılmadan sadece alanyazına dayalı olarak yapılan çalışmalarda bir örneklem verilmediğinden bu tür



çalışmalarda örneklem“teorik çalışma” olarak adlandırılmıştır. Bu açıklama araştırmacıların bu tarz çalışmalarda teorik çalışmayı neden tercih ettiklerini anlaşılır kılmaktadır.

Araştırmanın başka bir bulgusunda Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları hakkında 1989-2021 yılları arasında yapılmış çalışmalarda incelenen *program içeriği ilgili öğelerin* dağılımına bakıldığında en çok uzman görüşlerine yer verildiği (%42) sonucuna varılmıştır. Demirel (1992), program geliştirme sürecinde öncelikli olarak izlenmesi gereken dört farklı adımdan söz etmektedir. Bunlar sırasıyla: a) araştırma yapma, b) uzman kanısını alma, c) komisyon üyelerinin görüşlerini belirleme ve d) ihtiyaç değerlendirmesi yapma yaklaşımlarıdır. Bu nedenle, bu süreçte öğretmen, akademisyen ve yöneticilerin etkin rol aldığı ve görüşlerinin önemli olduğu bilinmektedir. Nitelikli öğretmenler sağlam bir okul öncesi eğitim programının vazgeçilmez uygulayıcılarıdır (Addisu & Wudu, 2019). Özellikle bir alanda program uygulandığında ya da mevcut program değişikliklere uğradığında, bu değişikliklerin etkililiği öğretmenler tarafından ne derecede anlaşıldığı ve kabul gördüğüne bağlıdır (Brodin & Renblad, 2015). Programların pratikte alan öğretmenleri tarafından uygulandığı göz önünde bulundurulursa bu programın ihtiyaçları, işleyişindeki aksaklıklar ya da yolunda giden tarafları doğal ortamında öğretmenler tarafından takip edilebilmektedir. Program geliştirilirken öğretmenlerin aktif olması dönütün de öğretmenden geleceğini ifade etmektedir (Demirel, 1992). Bir programın oluşturulması süreci programın tasarımı, uygulanması, değerlendirilmesi ve dönütlerle birlikte düzeltilmesini kapsar. Bu aşamalarla birlikte program sistemdeki eksiklerin görülüp yenilenmesini sağlar (Fer, 2020). Sofou ve Tsafos (2010), yaptıkları çalışmada uzman görüşlerine yer vermiş ve bunun yanı sıra programın kaderinin belirleyicisinin öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde programın çocuklar üzerinde önemli bir etkisi bulunduğunu ve uygulayacak olan öğretmenlerin programı nasıl algıladıklarının çocuklarla yaptıkları çalışmalarda bunu gerçekleştirebilmesi açısından kritik olduğunu söyleyen Brodin ve Renblad (2015), bu sebeplerden dolayı yaptıkları çalışmada öğretmen görüşlerine odaklandıklarını belirtmiştir. Bu nedenle, incelenen çalışmalarda uzman görüşleri içerisinde sıklıkla öğretmen görüşlerine yer verilmesi beklenen bir sonuçtur.

Bulgulara göre, uzman görüşlerinden sonra en çok ele alınan öğelerin tutum- ilgi-kaygı belirleme, gelişim alanları ve değerler (%9) olduğu belirlenmiştir. Son yıllarda daha ön plana çıkan değerler öğesinin, bu araştırmanın bulgularına göre de 2012 yılından itibaren yapılan çalışmalarda incelenen program öğeleri arasında olduğu görülmüştür. Sapsağlam (2016) 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedefleri değerler açısından incelediği çalışmasında programlarda yer alan değerlere ve buna yönelik hedeflere her programda diğerine göre daha çok yer verildiğini ortaya koymuştur. Buna göre 2013 okul öncesi eğitim programında diğer programlara göre değerlere daha çok yer verilmesiyle değerler öğesi üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda yoğunlaşmasının birbirine paralel gelişmeler olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra programla ilgili öğelerden yapılan çalışmalarda gelişim alanlarına sıklıkla yer verilmesine rağmen programda oldukça geniş yer kaplayan ve her biri kendi içinde derinleşen gelişim alanları hakkında daha çok çalışma yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan pek çok çalışmada programlara yönelik değerlendirmeler yapılırken çocuklardaki gelişim gözlemlenmiş ve programın etkililiğine bu sayede karar verilmiştir. Buna örnek olarak; Denver okul öncesi programı değerlendirme raporunda Wacker ve diğerlerine (2019) göre, uygulanan programın gelişim alanlarına katkılarında bahsedilirken akademik gelişim ve fiziksel gelişimin yanı sıra öğrenme sevgisinin gelişiminden de bahsedilmiştir. Tutum- ilgi-kaygı belirleme çalışmalarının yapılması, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleklerine karşı ne yönde tutum geliştirdiklerini, mesleki kaygılarını, geliştirdikleri tutum ile kaygıları arasındaki bağlantıları belirleme, dolayısıyla da meslek alanlarına nitelikli öğretmenler yetiştirmek açısından önem taşımaktadır (Doğan & Çoban, 2009).

### **Öneriler**

Araştırmada yürütülen içerik analizi neticesinde ulaşılan bulgular dikkate alınarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Program ile ilgili öğeler hakkında daha derinlemesine inceleme ve sonuç ortaya koyması açısından doktora seviyesinde tez çalışmalarının daha çok yapılması alana katkı sağlayacaktır.

- İncelenen yayımlar içinde bir çok sayıda bilimsel çalışmanın yöntem kısmının açıkça belirtilmediği görülmektedir. Çalışmanın ne şekilde gerçekleştirildiğinin daha iyi anlaşılabilmesi için yapılan çalışmaların özellikle yöntem kısmı titizlikle yazılmalıdır. Bu tarz metodolojik eksikliklerin giderilmesi için araştırmacılara çok büyük görev düşmekle birlikte hem lisans hem de lisans üstü seviyede bilimsel araştırma yöntemleri derslerine verilen önemin artırılması bu konuda yaşanan eksikliklerin giderilmesine yardımcı olabilir.

- Program geliştirme çalışmalarına katkı sağlamak ve daha kapsamlı çalışmalar yapabilmek için sadece nitel yada nicel yöntemin seçildiği çalışmalar ile birlikte karma yöntem kullanılarak alana yönelik zengin içeriklerle kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

- Okul öncesi eğitim programı üzerine yapılan çalışmaların mevcut durumu tespit edip, ihtiyaçlar ve sorunlar açısından derinlemesine ve çoklu bakış açısıyla değerlendirilebilmesi için çalışmalarda farklı veri toplama araçları tercih edilerek çeşitlendirmeye gidilebilir.

## KAYNAKÇA

- Addisu, K. M., & Wudu, M. T. (2019). "Preschool Curriculum Implementation In Ethiopia: The Case Of Selected Woredas Preschools." *Cypriot Journal Of Educational Sciences*, 14(2), 178-189.
- Akaydin, Ş. & Çeçen M. A. (2015). Okuma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine Bir İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183- 198.
- Alisinanoğlu, F., & Bay, N. (2007). Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Gelişimi. *Tokat: XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (Açev) & Eğitim Reformu Girişimi (Erg), 2016, *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye 'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu Ve Öneriler*, İstanbul.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Aydin, U. (2012). Bilimsel Araştırmalarda Yapısal Etmenler ve Evreler. *İnönü University International Journal of Social Sciences (Inijoss)*, 1(1), 98-112.
- Balcı, A., Gündoğdu, K., & Çelik, N. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Bir İhtiyaç Analizi Çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2012, 3 (1), 10-24.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational Effects of The Tools Of The Mind Curriculum: A Randomized Trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299–313.
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-32.
- Baştürk Savaş, & Taştepe, M., (2013). *Evren Ve Örneklem. Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Vize Yayıncılık, Ankara.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2015). Early Childhood Educators Perspectives Of The Swedish National Curriculum For Preschool And Quality Work. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 347-355.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K, Ebru., A, Erkan Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş Ve Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher Self-Efficacy and Teaching Beliefs as Predictors Of Curriculum Implementation In Early Childhood Education*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics Of Qualitative Research: Techniques and Procedures For Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The "Movement" Of Mixed Methods Research and The Role Of Educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321–333.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D., 2005. *Mixed Methods Research: Developments, Debates, and Dilemmas. Research In Organizations. Foundations and Methods Of Inquiry*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Delen Tanriverdi, H. (2008). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarıyla Anasınıfı Eğitim Programında Öngörülen Hedeflere Ulaşılma Derecesi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Current Research In Education* 2(3), 130-148.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.

- Demirtaş İlhan, S. (2017). *A Content Analysis Of Early Childhood Education Graduate Theses Written In Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim Bilimleri Araştırmalarında İçerik Analizi: Meta-Analiz, Meta-Sentez, Betimsel İçerik Analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Düşeka, G., & Dönmez, B. (2012). Türkiye'de Yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programları. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 1(1), 68-75.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Ve 2012 Değişikliklerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>.
- Ekici Vural, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdem, D. (2011). Türkiye 'de 2005–2006 Yılları Arasında Yayınlanan Eğitim Bilimleri Dergilerindeki Makalelerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi: Betimsel Bir Analiz. *Journal Of Measurement and Evaluation In Education And Psychology*, 2(1), 140-147.
- Erden, E. (2010). *Problems That Preschool Teachers Face In The Curriculum Implementation*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Firat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Mixed Method Research Experience Based On An Educational Technology Study. *Journal Of Qualitative Research In Education*, 2(1), 65-86.
- Fuller, B. Vd. (2017), “Do Academic Preschools Yield Stronger Benefits? Cognitive Emphasis, Dosage, And Early Learning”, *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 52, 1-11.
- Gelişli, E., Yazıcı, Y. (2012). Türkiye 'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Gormley, W. T., Jr, Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The Effects Of Universal Pre-K On Cognitive Development. *Developmental Psychology*, 41(6), 872–884.
- Güler, D. (2001). *4-5 Ve 6. Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günay, R., & Aydın, H. (2015). Türkiye 'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Guo, Z., & Sheffield, J. (2008). A Paradigmatic and Methodological Examination Of Knowledge Management Research: 2000 To 2004. *Decision Support Systems*, 44(3), 673-688.
- Gürkan, T. (2010). *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*. R. Zembat (Ed.), Okul Öncesi Eğitim Programı, Anı, Ankara.
- Güvelioğlu, E. (2019). *A Content Analysis of Articles In Turkish Early Childhood Education Context*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hew, K. F., Kale U., & Nari K., (2007) Past Research In Instructional Technology: Results Of A Content Analysis Of Empirical Studies Published In Three Prominent Instructional Technology Journals From The Year 2000 Through 2004, *Journal Of Educational Computing Research*, 36(3), 269-300.
- Hranstinski, S., & Keller, C. (2007). An Examination of Research Approaches That Underlie Research On Educational Technology: A Review From 2000 To 2004. *Journal Of Educational Computing Research*, 36(2), 175–190.
- İş, A. (2017). *Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- İşik, E., & Semerci, Ç. (2019). “Nitel Araştırmalarda Veri Üçgenlemesi Olarak Odak Grup Görüşmesi, Bireysel Görüşme Ve Gözlem”, *Turkish Journal Of Educational Studies*, 6(3), 53-66.
- Juodaitytė, A., & Kazlauskienė, A. (2008). Research Methods Applied in Doctoral Dissertations. In Education Science (1995-2005): Theoretical And Empirical Analysis. *Vocational Education: Research & Reality*, (15), 36-45.

- Kandır, A., & Yazıcı, E. (2016). Meb 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Karagöz, M. (2019, Ağustos). *Meb 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, E. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye 'de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014, (2), 110-122.
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Meb (1994) Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş, Anaokulu ve Anasınıfı Programları). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Meb (2002). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Meb (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). 14 Mart 2021 tarihinde [http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Meb\\_Iys\\_Dosyalar/2013\\_04/04124340\\_Programkitabi.Pdf](http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2013_04/04124340_Programkitabi.Pdf) adresinden erişildi.
- Meb, (2006). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Ed). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Moore, J. E., Cooper, B. R., Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Cleveland, M. J., Shah, H., & Greenberg, M. T. (2015). The Effects Of Exposure To An Enhanced Preschool Program On The Social-Emotional Functioning Of At-Risk Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 127-138.
- Oecd (2020), Oecd Education At A Glance Database. 22 Nisan 2021 tarihinde <https://Stats.Oecd.Org/> adresinden erişildi.
- Oktay, A. (1985). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları Ve Öneriler*, Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri 2.3. Ya-Pa Yayın Pazarlama, 2.3, İstanbul, 107-114.
- Özdemir, SM (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirmeyi değerlendirme. *Yüzüncü yıl üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing The Quality And Credibility Of Qualitative Analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189-1208.
- Polat, Ö. (2020). *Türkiye 'de Okul Öncesi Eğitimin Genel Durumu*, Testfen Yayın Grubu, İstanbul.
- Pungello, E. Vd. (2010), "Early Educational Intervention, Early Cumulative Risk, And Early Home Environment As Predictors Of Young Adult Outcomes Within A High-Risk Sample", *Child Development*, 81, 410-426.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63-73.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alan Hedeflerin Değerler Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(9), 683-700.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching Pedagogy in English Pre-Schools.
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2010). Preschool Teachers Understandings of The National Preschool Curriculum In Greece, *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tabuk, M., İnan, M. & Tabuk, M. (2018). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 184-201.
- Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). Meb 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 29-38.
- Ucus, S., & Demirbaş, İ. (2017). Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programının Sarmallığının İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Ültay, N., & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of science education and technology*, 21(6), 686-701.
- Vandell, D. (2004). Early Child Care: The Known and The Unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414.

- Watch,E. (2013). Learning About Qualitative Document Analysis. 12 Mart 2021 tarihinde <https://Opendocs.Ids.Ac.Uk/Opendocs/Bitstream/Handle/20.500.12413/2989/Pp%20inbrief%2013%20qda%20final2.Pdf?Sequence=4> adresinden erişildi.
- Wacker, E. A., Westinicky, A., Roberts, A., & Franko, M. D. (2019). *Denver Preschool Program Operations Evaluation: 2017–2018 Program Year*. Denver, Co: Butler Institute for Familie University Of Denver.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2016). Türkiye'de Okulöncesi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*.
- Yazar, A. (2007). *1914 - 2006 Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılığın İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yazar, A. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin İncelenmesi* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yerliyurt, NS ve Ersoy, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Dergipark'ta Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi: 2013-2020. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4104-4153.
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar Ve Öncelikli Araştırma Alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yoshikawa, H., C. Weiland & J. Brooks-Gunn (2016), “When Does Preschool Matter?”, *The Future Of Children*, 26(2), 21-36.
- Yücedağ, T., & Erdoğan, A. (2011). Investigation of mathematics education studies according to some variables studied between 2000-2009 years in Turkey. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 825-838.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin-Yavuz, E. (2019). Erken Çocuklukta Eğitim Programları ve Uygulamalar (Early Childhood Education Curricula & Applications). *Ankara: Memories Publishing*.

## TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN (2019) BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

### EVALUATION OF THE TURKISH CURRICULUM (2019) ACCORDING TO CONTEXT- INPUT-PROCESS-PRODUCT (CIPP) MODEL

Kadir KAPLAN<sup>1</sup>, Mustafa DEMİR<sup>2</sup>

**ÖZ:** 2019 Türkçe Öğretim Programı'nı Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ürün boyutları bağlamında öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla Bayburt il sınırları içerisinde görev yapan 12 Türkçe öğretmeni, araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve 15.01.2022-13.02.2022 tarihleri arasında yapılan görüşmelerle araştırma verileri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde araştırma soruları doğrultusunda birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlanarak bir araya getirilip ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bağlam boyutu ile ilgili olarak öğrenci gereksinimlerini karşılamada programın uygun olmadığı; girdi boyutu ile ilgili olarak programdaki hedeflerin genel olarak programla uyumlu olduğu; süreç boyutunun değerlendirilmesi sonucunda uygulamada bazı sorunların yaşandığı ve bu sorunların programın başarısını etkilediği; ürün boyutu ile ilgili hedefler ile ürünler arası farklılıkların olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

**ABSTRACT:** In the study, which aims to evaluate the 2019 Turkish Curriculum in the context of Stufflebeam's CIPP evaluation model in terms of context, input, and process product dimensions, in line with the opinions of teachers, 12 Turkish teachers working in the province of Bayburt were determined as the participants of the research, through criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Research data were obtained by interview method. A semi-structured interview form was created for teachers, and research data were collected through interviews held between 15.01.2022 and 13.02.2022. The obtained data were subjected to content analysis. In content analysis, similar data in line with the research questions were coded within the framework of specific concepts and themes, brought together, and interpreted in a way that the reader could understand. In line with the opinions of the teachers, it was determined that the program was not suitable for meeting the students' needs regarding the context dimension; concerning the input size, the objectives in the program are generally compatible with the program; As a result of the evaluation of the process dimension, some problems were experienced in practice, and these problems affected the success of the program; It has been concluded that there are differences between the targets related to the product size and the products.

**Anahtar sözcükler:** CIPP Değerlendirme Modeli, Program Değerlendirme, Türkçe Öğretim Programı.

**Keywords:** CIPP Evaluation Model, Curriculum Evaluation, Turkish Curriculum.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Kaplan, K. & Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programının (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785

#### **Cite this article as:**

Kaplan, K. & Demir, M. (2023). Evaluation of the Turkish curriculum (2019) according to context-input-process-product (CIPP) model. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 770-785

<sup>1</sup> Dr.Öğr.Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bayburt, Türkiye, kadirkaplan@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7901-1025  
<sup>2</sup> Dr.Öğr.Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bayburt, Türkiye, mustafademir@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0159-8986

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Curriculum is a guide that includes the scope of the education and training activities carried out, the application and evaluation process, as well as creating an integrity by providing unity and solidarity in educational activities. It is a guide for stakeholders who continue their education and training activities. Kılınç & Yenen (2020) states that the aim of the curriculum is to provide students with these knowledge and skills in pre-planned periods, taking into account the knowledge and skills that individuals need to continue their lives in a better quality way. The most important role in the realization of this goal falls on the teacher. The curriculum should also determine the skills that students should have in line with the determined distant or near targets and should be able to present the process of gaining these skills to the teacher, who is the representative of the program in the field (Guzel & Karadağ, 2013).

### Method

In the study, which aims to evaluate the 2019 Turkish Curriculum in the context of Stufflebeam's CIPP evaluation model in terms of context, input, and process product dimensions, in line with the opinions of teachers, 12 Turkish teachers working in the province of Bayburt were determined as the participants of the research, through criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Research data were obtained by interview method. A semi-structured interview form was created for teachers, and research data were collected through interviews held between 15.01.2022 and 13.02.2022. The obtained data were subjected to content analysis. In content analysis, similar data in line with the research questions were coded within the framework of specific concepts and themes, brought together, and interpreted in a way that the reader could understand.

Some precautions were taken to ensure the validity and reliability of the research; direct quotations from the interviews were frequently included. In addition, the data obtained from the interviews to ensure reliability were analyzed by comparing them with each other. The other researcher analyzed the data obtained, and the analyzes of the researchers were compared.

### Findings

According to the findings obtained from the research data analysis, four themes, 13 categories, were extracted from the teachers' 273 statements about the program. These themes are “program context,” “program inputs,” “program implementation process,” and program products.” The piece of the context of the program is the reasons why the objectives cannot be achieved, the compatibility of the goals with the student's needs, the factors related to the determination of the purposes, and the suitability of the resources to meet the student's needs; the theme of program inputs, the adequacy of goals, activity and staffing plans, and approaches and methods; the points to be reviewed, the factors affecting the success of the project and the problems encountered; The theme of the program products consists of the compatibility between the outputs and the objectives, the status of meeting the requirements and the decisions to be taken after the evaluation.

### Discussion and Conclusion

In line with the teachers' opinions who participated in the research, it was concluded that the resources regarding the context dimension of the program were insufficient to meet the needs of the students. The requirements and readiness of the students were not taken into account in the determination of the objectives, and in this respect, the program was not suitable for meeting the needs of the students. In addition, it has been revealed that there are problems in gaining the determined gains.

From the statements about the input dimension of the program, it was revealed that the objectives in the program were generally compatible with the program but lacked skills such as critical reading and listening skills and verbal logic reasoning. When grade levels were taken into account, the achievements were intense. When evaluated in terms of activity and personnel plans, it was found that the work

schedule was low, the textbook was not of sufficient quality, and there were deficiencies in the details of the program. In addition, it has been revealed that the approaches, methods, and strategies applied with the gains have problems in terms of adaptation.

As a result of the evaluation of the process dimension of the program in line with the opinions of teachers, enrevealed that there are inadequacies some practice ticetic, practitioner qualifications, and learning environments, and in the course materials, the intensity of acquisition and lack of in-service training. These problems affect the success of the program. In this direction, it has been seen that there are situations that need to be reviewed, such as taking into account student characteristics, reducing the work schedule density, and eliminating imbalances in the distribution of achievements.

Based on the statements about the product dimension, it was concluded that there were differences between the objectives and the products and that the program was out of date in terms of meeting student needs. In addition, based on the findings obtained from the curriculum evaluation process, it was concluded that the curriculum should be revised to gain high-level thinking skills and the methods and techniques used. The acquisition language skills should be increased.

In line with the opinions of teachers of the Turkish, goals in the Turkish Curriculum (MEB, 2019) and their distribution to skill areas and grade levels should be rearranged. For students to be successful in international exams such as TIMMS and PISA that measure their metacognitive skills, the achievements in the Turkish Curriculum should be revised to include the needs of the age and abilities in the metacognitive field.

## GİRİŞ

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli bileşenlerinden biri programlardır. Öğretim programları, eğitim öğretim faaliyetlerinde birlik ve beraberliği sağlayarak bir bütünlük oluşturduğu gibi aynı zamanda sürdürülen eğitim öğretim faaliyetlerinin kapsamını, uygulama ve değerlendirme sürecini içeren bir kılavuzdur. Eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren paydaşlar için yol göstericidir. Kılınç & Yenen (2020), öğretim programının hedefini bireylerin yaşamlarını daha kaliteli bir biçimde devam ettirebilmeleri için ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri dikkate alarak önceden planlanmış sürelerde bu bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmak olarak ifade etmektedir. Bu hedefin gerçekleşmesinde en önemli rol öğretmene düşmektedir. Öğretim programı da belirlenen uzak ya da yakın hedefler doğrultusunda öğrencilerin sahip olması gereken becerileri belirlemeli ve söz konusu becerilerin kazandırma sürecini programın sahadaki temsilcisi olan öğretmene sunabilmelidir (Güzel & Karadağ, 2013).

Eğitim faaliyetlerinin temel belirleyicisi olan öğretim programlarının rasyonel bir doğrultuda kurgulanması gerekebilmektedir. Eğitim noktasında başarılı olan ülkeler bile öğretim programlarını bilimsel, pedagojik ve toplumsal gelişmeler ışığında ortaya çıkan izleme ve değerlendirme raporları doğrultusunda belirli dönemlerde revize etmektedir. Teknolojideki gelişmeler, zamanın değişen koşulları, küreselleşme, bilgiye erişimin kolaylaşması, öğrenme süreçlerinin gündelik yaşamdan uzaklaşması, temel becerilerin ve analitik düşünme becerisinin kazandırılması gibi ulusal ya da uluslararası sebeplerle eğitim sistemleri değişmekte, eğitim sitesindeki değişikliklerle beraber öğretim programları da belirli aralıklarla ya tamamen yenilenmekte ya da güncellenmektedir.

Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve bireysel yeterliklerinin geliştirilmesini desteklemek, soyut olgu ve olayları günlük hayatla ilişkilendirmek, iletişim teknolojilerinin kullanımını teşvik etmek amacıyla Türkçe öğretim programları da geçmişten günümüze pek çok değişiklikle güncellenmiş ya da yenilenmiştir. Cumhuriyetten günümüze Türkçe öğretim programları dönemin ihtiyaçları doğrultusunda günlük yaşam becerilerine ağırlık verilen ve öğrenciyi merkeze alan bir yapıyı dönüşmüştür (Ayrancı & Mutlu, 2017). Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 19/01/2018 tarih ve 44 sayılı karar ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yeni bakış açısı ve yeni yaklaşımlar doğrultusunda 2019-2020 eğitim öğretim yılından geçerli olmak üzere değişikliğe gidilmiştir. Program ilkökul (1-4. Sınıflar), ortaokul ve imam hatip ortaokulları (5-8. Sınıflar) düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır (TTKB, 2019).

Yenileme ya da güncelleme sürecinde zaman zaman eğitim öğretim sürecinin paydaşları olan öğrenci, veli, akademisyen ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinden görüşler alınmaktadır.



Programın sahadaki temsilcisi, yürütücüsü, uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin programla ilgili değerlendirmeleri de oldukça önemlidir. Uygulama sırasında karşılaştığı problemlere dair aktardıkları ya da programla ilgili ortaya koydukları olumlu ya da olumsuz tespitleri, değerlendirmeleri programın gelişimi için oldukça önemlidir. Programın değerlendirilmesinde amaç, mevcut programın zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koymaktır. Başka bir deyişle içinde bulunulan çağın ihtiyaçlarına cevap verip veremediğini cevaplamaktır. Gözütok'a (1999) göre ise programın etkili olup olmadığına karar vermektir. Program değerlendirmeye dair pek çok program değerlendirme yaklaşımı bulunmaktadır. Değerlendirme modellerinden biri de Stufflebeam'ın program değerlendirme modelidir. Bu değerlendirme modeline göre programın amaçları, tasarımı, uygulanması ve ürünleri ile ilgili yargısal bilgilerin tanımlanması, toplanması ve uygulanması gerekmektedir. Stufflebeam (2003), programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde karar vericilerin sağlıklı kararlar alabilmesi için dört değerlendirme türünün kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme olarak ifade edilmektedir. Bağlam değerlendirilmesi ile programla ilgili tüm faktörler analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesinin temel olacak kararların alınmasını sağlamaktır. Girdinin değerlendirilmesinde programın amaçlarının yerine getirilmesinde etkinlik ve personel planlarının, uygulama sürecinde işe koşulan yaklaşımların maliyet, fayda ve etkililik bakımından incelenmesi yapılır. Modelin süreç değerlendirme kısmında programın uygulanması, uygulamada yaşanan eksiklikler ve programın gözden geçirilmesi gereken noktaların olup olmadığı ile ilgili çalışmalar yapılır. Ürünün değerlendirilmesi kısmında ise beklenen ürünle gerçekleşen ürün arasında karşılaştırma söz konusudur. Ürün değerlendirme ile programın etkililiği ve düzeltilmesi gereken kısımları hakkında bilgi elde edilir (Yüksel & Sağlam, 2014). Alanyazında öğretmen (Menteşe, 2013), öğrenci (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010) görüşlerine göre ve karşılaştırılmalı olarak Türkçe Öğretim Programı'nın değerlendirildiği çalışmalar (Kalaycı ve Yıldırım, 2020) bulunmaktadır. Bu çalışmaların belirli bir program değerlendirme modeli ile yapılmadığı, söz konusu çalışmalarda daha çok eski programlarla kıyaslama yaparak benzer ya da farklı yönlerin değerlendirildiği görülmektedir. Mevcut durumu ortaya koyduğu gibi geçmiş ve gelecekle ilgili bilgilendirmeler de yaptığı için CIPP değerlendirme modeli; müzik (Karagöz, 2019), fen bilimleri (Yolcu, 2019), okul öncesi (Aydın, Şentürk, & Duran, 2018), İngilizce (Dinçer, 2013) gibi farklı öğretim programlarına dair değerlendirmelerde kullanılmıştır. Kayhan ve Gürol (2019), Türkçe Öğretim Programı özelinde CIPP değerlendirme modelini temel alarak 2017 Türkçe Öğretim Programı'nı incelemiştir. 2017 Türkçe Öğretim Programı'nın 2019 yılında güncellenmesiyle yenilenen programın tekrar değerlendirilme ihtiyacı oluşmuştur. Güncellenmiş haliyle 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın bu model ile değerlendirilmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme, analitik düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey beceriler ile donatılması, değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamaları bakımından öğrencilere çağın gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması oldukça önemlidir. Bireylerin sistemli bir şekilde hedeflenen amaçlara yönelik yetiştirilmesinde her toplumun bir eğitim programı geliştirmesi ve uygulaması gerekmektedir. Bu bakımdan toplumlar kendi ihtiyaçları doğrultusunda küresel ölçekte analizler yaparak eğitim programlarını geliştirme ve var olan programlarını düzenleme ihtiyacı duyarlar. Yapılan düzenlemeler ve gereksinimler doğrultusunda eğitim programları yeni bir biçim almak zorundadır (Fer, 2005). Birçok bilimsel aşamadan geçmiş olmasına rağmen bir eğitim programının geçerliliğine ancak programın uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesinden sonra karar verilebilir (Aksu, 2008; Uşun, 2012). Bu yüzden eğitim programının tasarlanması ve uygulanması kadar programın uygun ölçütlerle değerlendirilip elde edilen sonuçlar doğrultusunda program taslağında düzeltmeler yapılması da o kadar önemlidir (Bal, 2008). Çalışmanın amacı yenilenmiş Türkçe Öğretim Programı'nı (MEB, 2019) Stufflebeam'ın CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ürün boyutları bağlamında öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Yenilenen öğretim programlarının hedeflenen değişim ve yenilikleri sağlayıp sağlamadığının bilinmesi ve buna yönelik değerlendirmelerin yapılması, hem mevcut programda yapılması olası değişikliklere hem sonraki dönemde yapılacak program geliştirme ve yenileme çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Türkçe öğretmenlerinin yenilenmiş Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Türkçe öğretmenlerinin yenilenmiş Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

3- Türkçe öğretmenlerinin yenilenmiş Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

4- Türkçe öğretmenlerinin yenilenmiş Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) ürün boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma sürecinde kişilerin öznel görüşleri ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan anlamların, sistematik bir biçimde incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemleri tercih edilmektedir (Ekiz, 2009). Nitel araştırmalar, sosyal olguları ve olayları kendi ortamlarında bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyma ve anlama amacıyla kullanılan araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bakımdan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının müdahale edemediği ya da etmek istemediği bir olguyu kendi doğal ortamında derinlemesine incelemesine imkan veren bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2011; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kapsamda öğretim programlarının doğal olarak uygulayıcıları konumundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda CIPP modeli bağlamında 2019 Türkçe Öğretim Programı incelenmiştir.

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla, katılımcılar belirlenmeden öncelikle Bayburt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli izinler (17.02.2022 tarihli ve E-79126184-050.99-57008) alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla katılımcılar oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde Türkçe öğretmeni olması ve ortaokulda görev yapması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Bayburt il sınırları içerisinde görev yapan 12 Türkçe öğretmeni araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırmacılara ait betimsel özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların betimsel özellikleri*

Katılımcı	Görev	Cinsiyet	Kıdem(Yıl)
Ö1	Öğretmen	Kadın	15
Ö2	Öğretmen	Erkek	20
Ö3	Öğretmen	Kadın	9
Ö4	Öğretmen	Kadın	8
Ö5	Öğretmen	Erkek	11
Ö6	Öğretmen	Kadın	7
Ö7	Öğretmen	Kadın	13
Ö8	Öğretmen	Erkek	10
Ö9	Öğretmen	Erkek	12
Ö10	Öğretmen	Kadın	13
Ö11	Öğretmen	Kadın	8
Ö12	Öğretmen	Erkek	5

Tablo incelendiğinde katılımcılardan yedisi kadın, beşi erkektir. Kıdem yılı itibarıyla en kıdemli öğretmenin yirmi yıllık, en kıdemsiz öğretmenin de beş yıllık meslekî tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

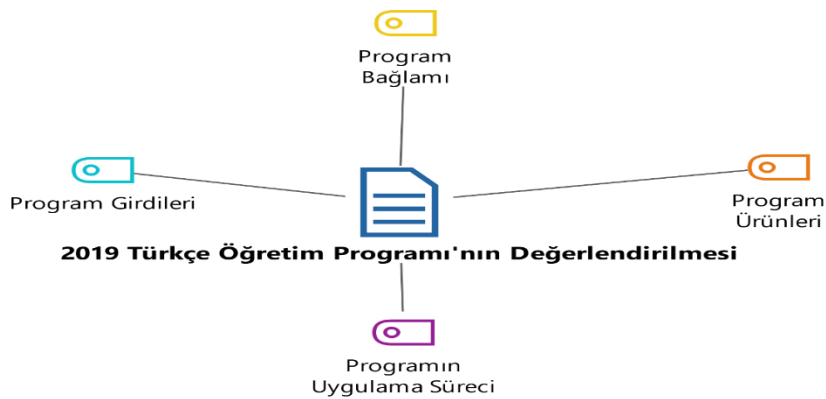
Araştırma verileri görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmada daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilmesi amacıyla araştırmacı, bireylerle ya da grup ile yapılabilecek olan görüşme türlerinden duruma uygun bir şekilde herhangi birisini ya da ikisini kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bakımdan araştırmada 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve alanda yetkin olan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmacılar 15.01.2022-13.02.2022 tarihleri arasında yapılan görüşmelerle, araştırma verilerini toplamışlardır.

Araştırmada Türkçe öğretmenleriyle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). İçerik analizinde, araştırma soruları doğrultusunda birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlanarak bir araya getirilip ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır. Verilerin analizi sonrasında oluşturulan tablolarda yer alan *f* değeri ifadenin tekrarlanma sıklığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler(Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>,...) şeklindeki kısaltmalarla gösterilmiştir. Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için yapılan görüşmelere yönelik doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.

Ayrıca güvenilirliğin sağlanması için yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler karşılaştırılarak analiz yapılmış ve bu verilerin diğer araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmış ve araştırmacıların analizleri karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arasında kodlamalar arası farklılıklar olması, uyumsuzluk görülmesi durumunda tereddüte düşülen kısımlarda ilgili kısım üzerinde tartışılarak fikir birliği sağlanmıştır. Kodlama kararlılığı için araştırmacılar belirli bir süre sonra yeniden kodlama yaparak araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin 2019 Türkçe Öğretim Programı'na yönelik görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın veri analizinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin programa yönelik 273 ifadesinden 4 tema, 13 kategori ve 286 kod çıkarılmıştır. Bu temalar "program bağlamı", "program girdileri", "programın uygulama süreci" ve "program ürünleri" dir. Söz konusu temalar Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. 2019 Türkçe öğretim programının değerlendirilmesi: Temalar

Program bağlamı temasını hedeflerin kazandırılmama nedenleri, hedeflerle öğrenci gereksinimlerinin uygunluğu, hedeflerin belirlenmesi ile ilgili faktörler ve kaynakların öğrenci gereksinimlerini karşılama uygunluğu; program girdileri temasını hedeflerin yeterli olup olmama

durumu, etkinlik ve personel planları ve yaklaşım ve yöntemler; programın uygulama süreci temasını gözden geçirilmesi gereken noktalar, plan başarısını etkileyen faktörler ve karşılaşılan sorunlar; program ürünleri temasını çıktılarla amaç arası uyum, gereksinimleri karşılama durumu ve değerlendirme sonrası alınacak kararlar kategorileri oluşturmaktadır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden “Türkçe öğretmenlerinin yenilenmiş Türkçe Öğretim Programı’nın (2019) bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan bağlam teması ve bu temanın kategorileri ile ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır. Bağlam teması altında yer alan kategorilere ait frekanslar Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

*Bağlam temasına ait kategori ve frekanslar*

Bağlam	f
Kaynakların Öğrenci Gereksinimlerini Karşılama Uygunluğu	16
Hedeflerin Belirlenmesi ile İlgili Faktörler	12
Hedeflerle Öğrenci Gereksinimlerinin Uygunluğu	11
Hedeflerin Kazandırılmama Nedenleri	44
Toplam	83

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre bağlam temasına yönelik 4 kategori oluşturulmuştur. Görüşlerin çoğu “hedeflerin kazandırılmama nedenleri” kategorisine (f=44) aittir. Diğer kategoriler “hedeflerle öğrenci gereksinimlerinin uygunluğu” (f=16), “hedeflerin belirlenmesi ile ilgili faktörler” (f=12) ve “kaynakların öğrenci gereksinimlerini karşılama uygunluğu” dur (f=11).

Kategoriye ait kodlamaların frekans dağılımına bakıldığında kaynakların öğrenci gereksinimlerini karşılama uygunluğu kategorisinde materyallerin nitelik olarak uygun olmaması (f:3), kaynakların güncel olmaması (f:1), kaynakların ihtiyaçları karşılayamaması (f:1), öğrenme ortamı yetersizliği (f:14) kodları; hedeflerin belirlenmesi ile ilgili faktörler kategorisinde bireysel farklar dikkate alınmalı (f:6), öğrenci ihtiyaçları dikkate alınmalı (f:3), ihtiyaç analizi yapılmalı (f:2), öğrenci hazırbulunuşluğuna dikkat edilmeli (f:1) kodları; hedeflerle öğrenci gereksinimlerinin uygunluğu kategorisinde bireysel farklılıkların dikkate alınmaması (f:9), çağın gereksinimlerinden yoksunluk (f:17), öğrenci gereksinimlerinin belirlenmemesi (f:1) kodları; hedeflerin kazandırılmama nedenleri kategorisinde programın bireysel farklılıkları dikkate almaması (f:12), öğrenci kaynaklı sorunlar (f:12), kazanıma özgü durumlar (f:8), yöntem kaynaklı sorunlar (f:4), öğretmenden kaynaklı sorunlar (f:4), sistemden kaynaklı sorunlar (f:4) kodları tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hedeflerin kazandırılmama nedenleri ve hedeflerle öğrenci gereksinimlerinin uygunluğu kategorilerine ait görüşlerinden yapılan alıntılar şu şekildedir:

*“En fazla sıkıntı yaşanan kazanımlar dinleme alanındaki kazanımlardır. Bu da okulun fiziki şartlarından kaynaklı oluyor. (Akıllı tahta olmaması) Öğretmen başka alternatifler kullansa da zaman açısından sıkıntı yaşanmaktadır. Hikâye edici metinleri canlandırır kazanımları da yine kalabalık sınıflarda zaman açısından uygulanamıyor.” (Ö7).*

*“Fiilimsiler konusu. Öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu düşünüyorum. Anlaşılması çok zor. Öğrencilerin yazım kuralları konusunda da zorlandıklarını düşünüyorum çünkü bazı kuralların yazımı ilgili TDK’de Yapılan açıklamaların yetersiz ve eksik olduğunu görmekteyiz.” (Ö10).*

*“Kazanımlar her ne kadar ortalama öğrenci seviyesine göre hazırlanmış olsa da birçok öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin üzerindedir, bu öğrencilere de ulaşabilmek adına kazanımların seviye sınırlarını iyi belirlemek gerekiyor.” (Ö12).*

“Türkçe dersleri öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan en önemli derslerden biridir. Türkçe Öğretim Programı dört temel beceriye hizmet edecek şekilde hazırlanıyor olsa da bu konuda verilen kazanımların yetersiz olduğunu düşünmekteyim. Okuma alanındaki kazanımlar yeterliken kazanılması gereken diğer beceriler yetersiz kalmaktadır. Dinleme, konuşma gibi alanlara yönelik kazanımlar da programda yer almalıdır. Öğretmenlerin bazı kazanımlardan dolayı kısıtlı teknikler kullanması, dersi anlatırken geliştirilecek diğer yöntemlere fırsat kalmaması sebebiyle öğrencilerin bireysel farklılıklarına da bakılarak Türkçe öğretim programının geliştirilmesi gerektiği görüşündeyim. Türkçe ders kitaplarında kullanılan nitelikli metinler bir fırsat olarak görülmeli ve bunlar sadece kısıtlı bir alana hizmet etmemelidir.” (Ö1).

“Bazı kazanımların yerleşmesi için belirli bir süre gerekmektedir. Ancak bazı okullarda sınıf mevcudunun fazla olması, karma sınıfların bulunması gibi etkenler kullanılacak metotları kısıtlamaktadır. Dönemin değişen şartları da göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin çabuk sıkılması, odaklanma sürelerinin kısa olması gibi konular kazanımları bir noktada yetersiz kalmaktadır. Programda nitelikli metinler yer alırken bazı kazanımlar sebebiyle sadece düz anlatım veya soru-cevap tekniklerinin kullanılması verilen kazanımların yeterli oranda kazandırılmamasının sebepleri arasında olduğu görüşündeyim.” (Ö3).

“Beden dilinin etkili şekilde kullanımı kazanımı, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama kazanımlarında yeterli ilerleme sağlanamadığını düşünüyorum. Çünkü öğretmenlerin beden dili hakkında yeterli eğitim almadıklarını, bilgi kaynakları güvenilirliği konusunda da öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmadığını nazikane düşünüyorum.” (Ö6).

“Sözel mantık ve görsel yorumlama ile ilgili kazanımların etkinlerinin artırılması gerekiyor. Kazanımlara iş takviminde ayrılan sürenin yetersiz kalıyor.” (Ö17).

“Öğrencilerin ilgi, yetenek, istek, hazır bulunuşluk düzeyleri göz ardı edilmiştir. Çünkü köy ve ilçe okullarındaki öğrenci düzeyiyle şehir merkezlerindeki öğrencilerin düzeyleri aynı değildir.” (Ö2).

“Globalleşen dünyada geliştirmemizin önemli olduğu becerilerden biri eleştirel düşünme becerisidir. Dijital okumalar, medya metinlerin eleştirel bakış açısıyla değerlendirilebilmesi önemlidir. Ergenlik sorunları, popüler kültürün etkileri ile ilgili konular, okuma kazanımları ve dinleme/ izleme metinleri ile birlikte verilebilir. Program duyuşsal alan becerileri konusunda eksik kalıyor.” (Ö5).

Çalışma grubundaki öğretmenler, kaynakların öğrenci gereksinimlerini karşılamada uygunluk noktasında öğrenme ortamı yetersizliğini belirleyici unsur olarak değerlendirirken hedeflerin belirlenmesi ile ilgili faktörler için bireysel farkların dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Hedeflerle öğrenci gereksinimlerinin uygunluğu bağlamında bireysel farklılıkların dikkate alınmamasını gerekçe göstermiştir. Hedeflerin kazandırılmama nedeni olarak programın bireysel farklılıkları dikkate almaması ve öğrenci kaynaklı sorunlar ön plandadır.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden “Türkçe öğretmenlerinin yenilenmiş Türkçe Öğretim Programı’nın (2019) girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan girdi teması ve bu temanın kategorilerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Girdi teması altında yer alan kategorilere ait yüzdeler ve frekanslar Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Girdi temasına ait kategori ve frekanslar

Girdi	f
Hedeflerin Yeterli Olup Olmama Durumu	27
Etkinlik ve Personel Planları	8
Yaklaşım ve Yöntemler	10
Toplam	45

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre girdi temasına yönelik 3 kategori oluşturulmuştur. Görüşlerin çoğu “hedeflerin yeterli olup olmama durumu” kategorisine aittir. Diğer kategoriler “etkinlik ve personel planları” ve “yaklaşım ve yöntemler” dir.

Kategoriye ait kodlamaların frekans dağılımına bakıldığında hedeflerin yeterli olup olmama kategorisinde hedefler programla uyumlu (f=21), eleştirel okuma ve dinleme becerisinden yoksunluk (f=2), sözel mantık muhakeme becerisinden yoksunluk (f=2), kazanım yoğunluğu (f=2) kodları; etkinlik ve personel planları kategorisinde programın detaylarındaki eksiklikler (f=1), iş takvimi yoğunluğu (f=2), öğretmen sirkülasyonu fazla (f=1), ders kitabı niteliksizliği (f=4) kodları; yaklaşım ve yöntemler kategorisinde kazanım yaklaşım uyumsuzluğu (f=3), bireysel farklılıkları dikkate almaması (f=3), yaklaşım ve yöntem programına uygun (f=2) uygulamadaki sorunlar (f=1), hazırbulunuşlukların dikkate alınmaması (f=1) kodları tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hedefler programla uyumlu, kazanım yaklaşım uyumsuzluğu ve bireysel farklılıkları dikkate almaması kategorilerine ait cevaplarından yapılan alıntılar:

*“Programda, hedeflerin kazandırılmasında öğrencilerin bireysel farklılıkları( hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklıları hem Programın kazanımlar kısmında hem de öğretmenlerimizin hala daha davranışçı yöntemlerle dersi işlemelerinden dolayı göz ardı edilmektedir. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada kullanılmamaktadır.” (Ö1).*

*“Programlarda yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2019 Türkçe öğretim Programı hedef kazanımlarla uyumludur. Çünkü öğrenciye bilgiyi hazır bir şekilde sunmak yerine öğrencinin aktif çabasını gerektiren, öğrenciyi sürecin içine katan, araştırmaya yönlendiren, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan kazanımlara yer verilmiştir.” (Ö2).*

*“İş takviminin yoğunluğu, özel günlerde yapılan etkinliklerin öğretim planlarında göz ardı edilmesi ve kazanımların yetiştirilmesi için farklı düzenlemelere gidilmesini zorunlu kılıyor. Okuma kazanımı yerine dil bilgisi kazanımına zaman ayırma gibi. Ergen dönemi sorunları da programda öngörülme bir diğer etken. Zaman, öğrenci mevcudu yöntem seçiminde etkili oluyor.” (Ö5).*

*“2005 programında yer alan ve öğretmene yol gösteren etkinlik örnekleri verilen kazanımın uygulamaya nasıl aktarılacağına gösterildiği rehber niteliğindeki bilgilerin yeni öğretim programında olmaması öğretmenlerin süreçte tamamen bağımsız olmasını sağlamış hayal güçleri ve sınıf ortamlarındaki ihtiyaçlar doğrultusunda etkinlikler tasarlamalarına yol açmış bu da bağımsız öğrenme ve öğretme ortamına zemin hazırlamıştır.” (Ö, 3).*

*“Okuldaki amaçların ve planlamaların program hedefleriyle ilişkilendirilmesinde birçok problem yaşandığını düşünüyorum. Öğretmenlerin programı uygulama konusunda birçok eksiğinin olduğu açık günlük planlamaların ve öğretmen kılavuz kitaplarının olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö7).*

*“İş takvimi amaçlara ulaşmakta sıkıntı yaratabiliyor. Personel planlarını etkiliyor. Giriş davranışları tam olmayınca personel planlarında aksamalar meydana getiriyor. Zincirleme bir şekilde bu aksama bir sonraki kazanımı etkiliyor.” (Ö10).*

*“21.yüzyıl becerileri açısından eksik olduğunu düşünüyorum. Bu alanda boşluklar yarışmalarla projelerle kapatılmaya çalışılıyor. Bu becerilerin programda daha açık bir şekilde yer bulması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö10).*

*“Medya metinler, eleştirel okuma, eleştirel dinleme daha çok yer verilmeli. Etkinlikler var ama yetersiz. Beceri temelli soruların yapılması için beceriye yönelik kazanımlar ve etkinlikler artırılmalı.” (Ö11).*

Çalışma grubundaki öğretmenler, hedeflerin yeterli olup olmamasına dair hedeflerin programa uygun olduğunu düşünmektedir. Etkinlik ve personel planı için ders kitabı niteliksizliğini vurgulamışlardır. Yaklaşım ve yöntemler bağlamında bireysel farklılıkların dikkate alınmamasını ve kazanım ve yaklaşım uyumsuzluğunu gerekçe göstermiştir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden Türkçe öğretmenlerinin yenilenmiş Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu kapsamında öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan süreç teması ve bu temanın kategorilerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Süreç teması altında yer alan kategorilere ait yüzdelik ve frekanslar Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

*Süreç temasına ait kategori ve frekanslar*

Süreç	f
Gözden Geçirilmesi Gereken Noktalar	27
Plan Başarısını Etkileyen Faktörler	27
Karşılaşılan Sorunlar	47
Toplam	101

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre süreç temasına yönelik 3 kategori oluşturulmuştur. Görüşerin çoğu “gözden geçirilmesi gereken noktalar” kategorisine aittir. Diğer kategoriler “plan başarısını etkileyen faktörler” ve “karşılaşılan sorunlar” dır. Kategoriye ait kodlamaların frekans dağılımına bakıldığında gözden geçirilmesi gereken noktalar kategorisinde hedef kitlenin özelliklerini dikkate alma (f=7), iş takvimi yoğunluğunun azaltılması (f=5), öğrenme ortamının düzenlenmesi (f=4), öğretmen niteliğinin gözden geçirilmesi (f=4), öğretmen / öğrenci motivasyonunun artırılması (f=3), alternatif etkinlik ihtiyacı (f=2), kazanım dağılımındaki dengesizliğin giderilmesi (f=2) kodları; plan başarısını etkileyen faktörler kategorisinde öğrenme ortamındaki yetersizlik (f=8), öğretmen niteliğindeki yetersizlik (f=6), öğretmen desteğindeki yetersizlik (f=5), ders kitaplarının niteliksizliği (f=4), kazanım yoğunluğu (f=4) kodları; karşılaşılan sorunlar kategorisinde iş takvimi yoğunluğu (f=8), öğrenme ortamındaki yetersizlik (f=7), hazırbuluşlukların dikkate alınmaması (f=6), bireysel farklılıkların dikkate alınmaması (f=4), ders materyalindeki yetersizlik (f=4), öğretmen / öğrenci motivasyonundaki düşüklük (f=4), öğretmen niteliğindeki yetersizlik (f=3), kazanım yoğunluğu (f=3), uygulamadaki sorunlar (f=3), sınav başarısı odaklı tutum (f=2), idarecilerin olumsuz tutumu (f=2), hizmet içi eğitim yetersizliği (f=1) kodları tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin cevaplarından yapılan alıntılar:

*“Programın uygulamasına yönelik sorunlar genellikle öğrenci seviyeleri arasındaki farklılıklar, öğretim materyallerinin yetersizliği öğrenci ders kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması, bunlarla birlikte de planlanan program ve uygulanan program arasında büyük farklar ortaya çıkmaktadır teorik olarak planlanan şeyler uygulamaya dökülmek istendiğinde yukarıda saydığım şartlardan ötürü tam olarak uyuşmayabiliyor.” (Ö3).*

*“Farklılık illaki olacaktır bunu en az seviyeye indirmeye çalışmak önce öğretmenlerin sonra da programı tasarlayanların elindedir. Farkın en büyük sebepleri öğrencinin bireysel öğrenme hızı, sosyal ve ekonomik durumu olarak görülmektedir.” (Ö8).*

*“Arada gerçekten büyük farklar var. Çünkü planlamadaki hedefler bir türlü uygulamaya tam manasıyla aktarılamıyor. Bundaki en önemli sebep ise davranışçı yaklaşımın etkisinden hem idarecilerin, hem de tecrübeli öğretmenlerin hâlâ daha çıkamıyor oluşudur.” (Ö13).*

*“Bazen çeşitli sebeplerden kaynaklı planlama ile uygulama arasında farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Planda olanın uygulanabilirliğinin düşük olması( öğretmenin alana hâkim olmaması, öğrencilerin ilgi, istek ve motivelerinin düşük olması, fiziki ortam yetersizliği vb. gibi ) bu tarz bir farklılığı ortaya çıkarmış olabilir.” (Ö20).*

“Kazanımlar için ayrılan süre öğrenci mevcudu, Okulun bulunduğu çevre vb. etkenler ile farklılıklar oluşturabiliyor. Alternatif etkinliklere yer verilebilir. Kırsal kesimde yapılabilecek alternatif etkinlikler, ilde yapılabilecek etkinlikler gibi.” (Ö16).

“Programın uygulamasında ders saatleri ve konuları yetiştirememe sorunu başta gelmektedir. Ayrıca 2005 programında olduğu gibi örnek etkinliklerin hazırlanıp programla birlikte sunulması daha yararlı olacaktır.” (Ö18).

“Teoride çok iyiyiz fakat pratikte hep zayıf kalıyoruz. Birbiriyle çelişen eğitim politikalarının programın uygulanmasında istikrar sağlamamıza engel olduğunu düşünüyorum.” (Ö14).

Çalışma grubundaki öğretmenler, gözden geçirilmesi gereken noktalara dair hedef kitlenin özelliklerinin dikkate alınması ve iş takvimi yoğunluğunun azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Plan başarısını etkileyen faktörler noktasında öğrenme ortamı yetersizliği ile öğretmen niteliğindeki yetersizlik vurgulanmıştır. Karşılaşılan sorunlar ise iş takvimi yoğunluğundan hizmet içi eğitim yetersizliğine uzanan geniş bir yelpazeye sahiptir.

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

Araştırmanın alt problemlerinden Türkçe öğretmenlerinin yenilenmiş Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) ürün boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir? sorusu kapsamında öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan ürün teması ve bu temanın kategorilerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Ürün teması altında yer alan kategorilere ait yüzdeler ve frekanslar Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

*Ürün Temasına Ait Kategori ve Frekanslar*

Ürün	f
Çıktılarla Amaç Arası Uyum	10
Gereksinimleri Karşılama Durumu	15
Değerlendirme Sonrası Alınacak Kararlar	32
Toplam	57

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre ürün temasına yönelik 3 kategori oluşturulmuştur. Görüşlerin çoğu “değerlendirme sonrası alınacak kararlar” kategorisine aittir. Diğer kategoriler “çıktılarla amaç arası uyum” ve “değerlendirme sonrası alınacak kararlar” dır.

Kategoriye ait kodlamaların frekans dağılımına bakıldığında çıktılarla amaç arası uyum kategorisinde ürün ile hedef arası farklılık (f=3), PİSA sonuçları ile hedef kazanım uyumsuzluğu (f=2), bireysel farklılıkların dikkate alınmaması (f=2), çağın gereksinimlerinden yoksunluk (f=2), genel ve özel amaçlarla uyumluluk (f=1) kodları; gereksinimleri karşılama durumu kategorisinde çağın gereksinimlerinden uzak (f=7), güncellikten uzak olma (f=2), paydaş görüş yetersizliği (f=2), beceri / kazanım özelindeki sorunlar (f=2), programa uygun (f=2) kodları; değerlendirme sonrası alınacak kararlar kategorisinde kazanımlar revize edilmeli (f=7), üst düzey düşünme becerileri desteklenmeli (f=6), kullanılan yöntem ve yaklaşım revize edilmeli (f=6), ders kitabı niteliği artırılmalı (f=4), bazı dil becerilerine ağırlık verilmeli (f=4), bireysel farklılıklar dikkate alınmalı (f=3), etkinlikler programa uygun hale getirilmeli (f=2) kodları tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin cevaplarından yapılan alıntılar:

“Dört temel beceriyi de göz önünde bulundurarak öğrenci yaratıcılığını olumlu yönde etkileyecek kazanımların bulunması gerektiği görüşündeyim. Öğrencilerin derslerde daha etkin olduğu, öğretmenlerin de farklı kuram ve teknikleri rahatlıkla uygulayabileceği kazanımlar eklenmelidir. Öğrencilerin analiz yeteneklerini devindiren, bilgiyi doğrudan alan değil bilgiye ulaşan konumda



olmaları gerekmektedir. Bu sebeple hazırlanan kazanımların üst düzey düşünme olanağı sağlaması gerektiği düşüncesindeyim.” (Ö1).

“Hedef kazanımların uygulanabilirliğinin daha kapsamlı bir şekilde açıklanmasını ve sınıf seviyelerine göre kazanımların yeniden düzenlenmesini, yazma ile ilgili etkinliklerin daha fazla olmasını, ders kitaplarında kullanacak metinlerin daha titiz şekilde seçilmesini, resim ve görsellerin içeriği en iyi şekilde yansıtacak şekilde olmasını, kendini tekrar eden etkinlikler yerine öğrencinin ilgisini çekecek ve öğrenciyi sıkmayacak etkinlik örneklerine yer verilmesini isterdim.” (Ö2).

“Teknoloji çağında yaşamamız ve öğrencinin bilgiye kolaylıkla ulaşması göz önüne alındığı zaman yapılacak olan herhangi bir değişiklikte öğrencilerin salt bilgiye kolaylıkla ulaşmalarını engelleyici nitelikte daha çok yorumla ve öznel bilgiyle kazanılabilecek kazanımların öğrencilerin bilgiyi ezberlemelerinden ziyade bilgiyi yorumlamaları için uygun bir ortam oluşturulmalı.” (Ö3).

“Şu an içerisinde bulunduğumuz süreçte gereksinimleri karşılamamaktadır. Çağın gereksinimleri, 21.yy. becerileri ve öğrenci gereksinimlerini kazanımlara yansıtarak güncellenmesi gerekmektedir.” (Ö7).

“Gerekli ihtiyaç analizi yapılır, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınır ve MEB destekli kaynaklar kaliteli olursa gereksinimler karşılanmış olur. Program bu yönden zayıf kalmıştır.” (Ö11).

“Eğer belirlenen kazanımlar etkili bir şekilde kazandırılmış olsaydı Türkçe dersinin en önemli kazanımlarından biri olan "Okuduğunu anlama" konusunda ülke olarak bu kadar alt seviyede olmazdık. PISA testlerinden de anlaşılacağı üzere bu konuda maalesef OECD ülkeleri arasında son sıralara yakınız. Bu durum da belirlenen kazanımlar ile uygulama sonrası gerçekleşen çıktılar arasında uyumun sağlanamadığını gösteriyor.” (Ö4).

“Belirlenen kazanımlar ile uygulama sonrasında gerçekleşen çıktılar arasında bir uyum bulunmaktadır. Örneğin yazma stratejilerini uygulama (metin tamamlama) kazanımı ile öğrenciye kendisinin tamamlayacağı bir metin verilmesi ve öğrenciden yazmasının beklenmesi kendini yazılı olarak rahat şekilde ifade edebilen bireyler yetişmesine yardımcı olmaktadır.” (Ö6).

“Öğrencinin kendisinin çabalarıyla bir şeye ulaşmasını istiyoruz ancak hazır bilgiye kolaylıkla ulaşılabilen bir çağda yaşamamız öğrenciden beklenen bu isteğin gerçekleştirilmesini zorlaştırıyor.” (Ö13).

Çalışma grubundaki öğretmenler, çıktılarla amaç arası uyuma dair uluslararası ölçekteki sınav sonuçlarının programın hedeflerinden uzak olduğunu belirtmiştir. Gereksinimleri karşılama noktasında programı çağın gereksinimlerinden uzak aynı zamanda güncel olmadığını vurgulanmıştır. Değerlendirme sonrası alınacak kararlar ise kazanımların revize edilmesi ve üst düzey düşünme becerilerini desteklemesidir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim programlarının etkililiği program sonucunda ortaya çıkan ürün ile doğrudan ilişkilidir (Anıl, 2005). Eğitim programının etkili ve başarılı olabilmesi için programın uygulandığı grupta yer alan bütün öğrencilerin amaçlanan hedefleri kazanmış olması gerekmektedir. Bu açıdan programın uygulanması sürecinde yetersiz kalan ya da işlemeyen öğelerin olup olmadığını ve program uygulanırken yaşanan aksaklıkların nereden kaynaklandığını belirlemek (Demirel, 2010; Uşun, 2012) ve gerekli düzenlemeler ve tedbirler alınarak programda düzeltmeye gitmek; program geliştirmenin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Uygulamaya giren bütün yeni programların öğrenme öğretme sürecinde bazı aksama, eksiklik ve sorunlar meydana gelebilir. Bu yüzden programın aksayan ve eksik yönlerinin tespit edilip gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için programın değerlendirilmesi de gerekmektedir. Program değerlendirme çalışmalarında programın düzeltilmesi ya da geliştirilmesi amaçlanıyorsa uzman görüşüne veya programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin görüşlerine başvurulabilir (Bayrak& Erden, 2007). Yapılan değişiklik ve düzenlemelerle son halini alan 2019 Türkçe programının eksik ya da aksayan yönlerinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yeniden değerlendirilmesi, programın iyileştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada Türkçe Programının (2019) CIPP modeli ile değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın bağlam boyutu ile ilgili olarak kaynakların öğrenci gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı, hedeflerin belirlenmesinde öğrenci ihtiyaç ve hazırbulunuşluğuna dikkat edilmediği ve bu bakımdan öğrenci gereksinimlerini karşılamada programın uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca belirlenen kazanımların kazandırılmasında da sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Programın girdi boyutu ile ilgili belirtilen ifadelerden, programdaki hedeflerin genel olarak programla uyumlu olduğu ancak eleştirel okuma ve dinleme becerisi ve sözel mantık muhakeme gibi becerilerden yoksun olduğu ve genel olarak sınıf düzeyleri dikkate alındığında kazanımların yoğun olduğu ortaya çıkmıştır. Etkinlik ve personel planları açısından değerlendirildiğinde iş takviminin yoğun olduğu, ders kitabının yeterli nitelikte olmadığı ve programın detaylarında eksikliklerin olduğu bulunmuştur. Ayrıca kazanımlarla uygulanan yaklaşım yöntem ve stratejilerin uyum bakımından sorunları olduğu ortaya çıkmıştır.

Programın süreç boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi sonucunda; öğretmen niteliği, öğrenme ortamı ve ders materyallerinde görülen yetersizlikler, kazanım yoğunluğu ve hizmet içi eğitim eksikliği gibi uygulamada bazı sorunların yaşandığı ve bu sorunların programın başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, iş takvimi yoğunluğunun azaltılması, kazanım dağılımındaki dengesizliklerin giderilmesi gibi gözden geçirilmesi gereken durumların olduğu görülmüştür.

Ürün boyutu ile ilgili belirtilen ifadelerden hareketle, hedefler ile ürünler arası farklılıkların olduğu, öğrenci gereksinimlerinin karşılanması bakımından programın çağın gereksinimlerinden yoksun ve güncellikten uzak olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Ayrıca program değerlendirme süreci elde edilen bulgulardan hareketle, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve kullanılan yöntem ve teknikler hususunda programın revize edilmesi gerektiği, dil becerilerine yönelik kazanımların artırılması gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Arcagök (2021), 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki 6.sınıf kazanımlarına dair öğretim üyelerinin yaptığı değerlendirmede kazanımların ülkenin yetiştirmek istediği profili beklenen düzeyde desteklemediğini; programın öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerini de karşılayamadığını; bireysel ihtiyaçları karşılamada eksik kaldığını dile getirmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucunu doğrudan desteklemektedir. Ders kitabı yazarlarının Türkçe Öğretim Programı'ndaki anlatma becerisine dair görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada ders kitabı yazarları, kazanımların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme durumuna dair çoğunlukla olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlgili çalışmadaki ders kitabı yazarlarının görüşleri ile çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri benzerdir (Tarakcı, Bilgen, & Karagöl, 2021). Direkçi, Akbulut, & Şimşek (2019); Türkçe Öğretim Programı'nın çağın koşullarına yönelik dijital okuryazarlık gibi farklı modelleri içermeye yetersiz kaldığına, kazanımların öğrencilerin yaratıcılığını olumlu yönde etkilemediğine dikkat çekmiştir. Bu tespit araştırma sonucu ile bağdaşmaktadır. Çerçi (2018) de Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2018) üst bilişsel bilgi türüne dair analiz etme, değerlendirme ve yaratma özelinde kazanımları olmadığına, bu durumun öğrenmenin niteliğini ve kalıcılığını olumsuz yönde etkileyeceğine değinmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Kalaycı & Yıldırım (2020); 2009, 2017 ve 2019 Türkçe Öğretim Programı'nı içerik olarak karşılaştırdığında 2009'dan 2019'a kazanım sayısının dikkat çekici bir biçimde azaldığını belirtir. Kazanım sayısındaki azalmaya dair sonuç araştırmadaki öğrenci gereksinimlerini karşılamada programın yetersizliğini dolaylı olarak destekler niteliktedir. Kayhan & Gürol (2019) çalışmasında öğretmenlerin programla ilgili görüşlerinden öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ortaokul programı için uygun olmadığı ve iş takviminin programın kazanımlarını gerçekleştirmede öğretmenler için olumsuz bir durum teşkil ettiği sonucuna varmıştır. Öğretmen görüşlerinden alınan dönütlerle Türkçe Öğretim Programı'nın değerlendirilmesinin yapıldığı araştırmada (Barası, 2020) öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcılık becerilerini geliştirememeleri sorun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularında yer alan eleştirel okuma, dinleme becerisi ve sözel mantık muhakeme gibi becerilerden yoksunluk, iş takviminin yoğunluğu sonucu ile ilgili araştırmaların sonuçları birbirini destekler niteliktedir. İş takviminin yoğunluğunu destekleyen başka bir çalışmada öğretmenler, Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Epçaçan & Erzen, 2008). Bu tespit ders kitabının yetersizliği tespitini de doğrular niteliktedir. Araştırmanın bulgularından olan kazanımlarla uygulanan yaklaşım yöntem ve stratejilerin uyum bakımından sorunlu olduğu tespiti ile uyumsuz çalışmalar mevcuttur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda önerilen yöntem ve tekniklerin genel

olarak kazanımlara ulaştırmada yeterli olduğunu, iş takviminin ise yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (Dinçer, 2013; Kayhan & Gürol, 2019). Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımların beceri alanlarına ve sınıf seviyelerine dengeli dağılmadığını ortaya koyan çalışmaların (Arı, 2017; Mutlu & Yurt, 2019) sonuçları araştırma sonuçları ile paraleldir. Hizmet içi eğitimin eksikliği tespitini destekleyen çalışmada Gömleksiz & Bulut (2007), öğretmenlerin yeni ilköğretim programının ilkeleri, öğrenme yaklaşımları ve uygulamaları konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna varmıştır.

Kayhan & Gürol (2019), Türkçe Öğretim Programı'na dair değerlendirme yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını gidermede yeterli olduğunu değerlendirirken çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden bazıları ise öğrenci gereksinimlerini karşılamada programın uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu anlamda söz konusu çalışma araştırmanın sonuçları ile kısmen örtüşmektedir.

Türkçe Öğretim Programı'nı (MEB, 2018) Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olduğu belirtilmiştir (Çoban, 2020). Bu sonuç araştırma sonuçları ile uyumsuzdur. Görüş farklılığındaki sebep olarak programın revize edilmemiş haline dair değerlendirmenin alınması ve öğretmenlerin yenilenen programı uygulama fırsatı bulamadan değerlendirme yapmış olmaları gösterilebilir.

## Öneriler

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kaynakların öğrenci gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı ve hedeflerin belirlenmesinde öğrenci ihtiyaç ve hazırbulunuşluğuna dikkat edilmediği görülmüştür. Bu bakımdan kaynakların öğrenci ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Ayrıca Türkçe Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2019) kazanımların, beceri alanlarına ve sınıf seviyelerine dağılımları yeniden düzenlenmelidir. Üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve kullanılan yöntem ve teknikler hususunda program yeniden revize edilmelidir.

Ders kitabının yeterli nitelikte olmadığı ve programın detaylarında eksikliklerin olduğu bulunmuştur. Bu bakımdan öğretmene rehberlik etmesi bakımından programdaki detayların yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarının niteliği artırılmalı, öğretmenlerin meslekî gelişimi için çalışmalar planlanmalıdır. Öğrenme ortamlarındaki farklılıklar da giderilmelidir.

Öğretmenlerin iş yoğunluğu azaltularak hem motivasyonları artırılmalı, enerjilerini öğrencileri için kullanımı sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aksu, H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(1), 1–10.
- Anıl, D. (2005). Ürüne dayalı program değerlendirme yaklaşımı, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 67–89.
- Aydın, S., Şentürk, Ş., & Duran, V. (2018). Okul öncesi programının Stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 163-181.
- Ayrancı, B. B., & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 119-130.
- Bal, A. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 53- 68
- Barası, M. (2020). *2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayrak, B. & Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, (1), 137–154

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çoban, E. (2020). 2017 Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Demirel, Ö.(2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Epçağan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Fer, S. (2005). *1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, 7-9 Aralık 2005, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul.
- Gömlüksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 161-184.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilme sürecine yönelik öğrenci görüşleri (Malatya İli örneği). *Turkish Studies*, 5(3), 1320-1349.
- Gözütok, F. D. (1999). Program değerlendirme (Curriculum evaluation). MEB içinde, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II (s. 160-174). Ankara: MEB.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 238-262.
- Karagöz, B. (2019). *KKTC birinci sınıf müzik öğretim programının Stufflebeam (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Kayhan, E., & Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nın Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kılınc, H. H., & Yenen, E. T. (2020). Öğretim programlarıyla ilgili temel kavramlar. N. Temur, & M. Şengül (Ed.), *Türkçe öğretim programları* (ss. 1-16) içinde, Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>. Erişim Tarihi: 05/02/2021).
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In: Kellaghan, T., Stufflebeam, D.L. (eds) *International handbook of educational evaluation. kluwer international handbooks of education*, vol 9. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4)
- Taracı, A., Bilgen, D. Y., & Karagöl, E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının Türkçe dersi öğretim programındaki anlatma becerisi kazanımlarına yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 148-170.
- TTKB. (2019). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>. Erişim Tarihi: 17/01/2022).

- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme (Süreçler yaklaşımlar ve modeller)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.